

Riitta Koistinen

**”Selamat pagi!”**

**Suomalaisten ja indonesialaisen lasten kulttuurivaihto**

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna

Lastentarhanopettajien koulutus

Kandidaatin tutkielma

Maaliskuu 2014

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Filosofinen tiedekunta		<b>Osasto – School</b> Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna	
<b>Tekijät – Author</b> Riitta Koistinen			
<b>Työn nimi – Title</b> ”Selamat Pagi!” Suomalaisten ja indonesialaisten lasten kulttuurivaihto			
<b>Pääaine – Main subject</b>	<b>Työn laji – Level</b>	<b>Päivämäärä – Date</b>	<b>Sivumäärä – Number of pages</b>
Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus	Pro gradu -tutkielma	maaliskuu 2014	86
	Sivuainetutkielma		
	Kandidaatin tutkielma		
	Aineopintojen tutkielma		
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>			
<p>Lasten kulttuurivaihto oli kolmen suomalaisen lastentarhanopettajaopiskelijan ja yhden suomalaisen luokanopettajaopiskelijan keväällä 2013 esiopetusikäisille lapsille kehittämä oppimisprojekti, jossa yhdistyivät varhaiskasvatuksen mediakasvatus, kansainvälisyyskasvatus ja yhteisöllinen oppiminen. Projekti saattoi suomalaiset ja indonesialaiset lapset ja kasvattajat yhteistyöhön uuden tieto- ja viestintäteknologian välityksellä. Lasten kulttuurivaihdossa suomalaiset ja indonesialaiset lapset kertoivat omasta maastaan ja kulttuuristaan toisilleen itse suunnittelemiensa ja kuvaamiensa dokumenttielokuvien kautta. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, mitä lasten kulttuurivaihto antoi projektiin osallistuneille lapsille ja kasvattajille eli mikä oli lasten kulttuurivaihdon anti.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoitujen kyselylomakkeiden avulla, jotka lähetettiin sähköpostin välityksellä lasten kulttuurivaihtoon osallistuneille suomalaisille ja indonesialaisille kasvattajille. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla se kahdesti. Ensimmäisen asteen teemoittelu oli teorialähtöinen ja jakoi tutkimusaineiston karkeasti projektin mediakasvatukseen liittyvään antiin, kansainvälisyyskasvatukseen liittyvään antiin, yhteisölliseen oppimiseen liittyvään antiin sekä muuhun antiin. Toisen asteen teemoittelu oli teoriaohjaava, mutta aineistolähtöinen ja se tehtiin kunkin teorialähtöisen yläteeman sisällä siten, että lasten kulttuurivaihdon mediakasvatukseen liittyvä, kansainvälisyyskasvatukseen liittyvä ja yhteisölliseen oppimiseen liittyvä anti selkeytyivät tarkempien alateemojen avulla kuvattavaksi. Näin osoittautui, että mediakasvatuksen saralla lasten kulttuurivaihto tarjosi sekä projektiin osallistuneille lapsille että kasvattajille tilaisuuden tutustua nykypäivän tieto- ja viestintäteknologian käytön mahdollisuuksiin ja haasteisiin, antoi lapsille kokemuksia oman mediaesityksen tuottamisesta sekä synnytti lapsissa ja kasvattajissa itse tehdyn elokuvan näkemisen riemua. Kansainvälisyyskasvatuksen suhteen lasten kulttuurivaihto toimi hyvänä kulttuuri- ja suvaitsevuuskasvatuksen menetelmänä, avasi lasten maailmankuvaa ja antoi lapsille kokemuksia vieraan kielen opiskelusta ja motivaatiota kielten opiskeluun tulevaisuudessa. Yhteisöllisen oppimisen kannalta lasten kulttuurivaihdon anti tuli esille siten, että projekti mahdollisti lasten äänen kuulumisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa, tarjosi lapsille tunteen oman roolin ja tehtävän tärkeydestä oppimisyhteisössä sekä antoi niin lapsille kuin kasvattajillekin kokemuksia yhteisen projektin järjestämisestä, läpikäymisestä ja onnistumisesta.</p> <p>Toisaalta tutkimusaineistosta nousseet alateemat osoittivat, että lasten kulttuurivaihto oli mediakasvatuksen, kansainvälisyyskasvatuksen ja yhteisöllisen oppimisen kannalta monin tavoin antoisa oppimisprojekti, mutta toisaalta ne paljastivat myös, että projektilla on yhä parantamisen varaa. Lasten kulttuurivaihdon idean muokkaaminen entistä paremmaksi vaatiikin vielä jatkotutkimuksia.</p>			
<b>Avainsanat – Keywords</b> varhaiskasvatus, esiopetus, oppimisprojekti, mediakasvatus, kansainvälisyyskasvatus, yhteisöllinen oppiminen			

<b>Faculty</b> Philosophical Faculty	<b>School</b> University of Eastern Finland, School of Applied Educational Science and Teacher Education, Savonlinna		
<b>Author</b> Riitta Koistinen			
<b>Title</b> ”Selamat Pagi!” Finnish and Indonesian Children’s Cultural Exchange			
<b>Main subject</b> Education, early childhood education	<b>Level</b> Bachelor’s thesis	<b>Date</b> March 2014	<b>Number of pages</b> 86
<b>Abstract</b> <p>The children’s cultural exchange project was a learning project invented by three Finnish students studying early childhood education and one studying primary education. The learning project was a combination of media education, global education and collaborative learning, designed for preschool-aged children. The project was organized in the spring of 2013 in Savonlinna, Finland and in Jakarta, Indonesia. New information and communications technology allowed cooperation between Finnish and Indonesian children and educators. In the cultural exchange project, Finnish and Indonesian children presented to each other their own country and culture via documentary films that they had designed and filmed themselves. The aim of this study was to find out what the cultural exchange offered to the children and the educators who participated in the project.</p> <p>The data of the study was collected by semi-structured questionnaires that were sent via e-mail to the participating Finnish and Indonesian educators. The method of qualitative data analysis used in this study was thematisation. The thematisation of the data was made twice. The first thematisation of the data was based on the background theories of the study and showed what the children’s cultural exchange project offered concerning the theory-based head themes of media education, global education and collaborative learning as well as additional knowledge and experiential gains. The second thematisation of the data was based on the data placed inside every head theme but was still subordinate to the theories of media education, global education and collaborative learning. As a result of the second thematisation, data-based sub-themes were formed inside every theory-based head theme. The sub-themes specified what the children’s cultural exchange project offered the participants concerning media education, global education and collaborative learning. In terms of media education, the children’s cultural exchange project offered the participants an opportunity to familiarize themselves with the possibilities and challenges of the use of new information and communications technology. The project also granted the children the opportunity to produce their own media presentation and led to the joy of watching a self-made film on the part of both the children and the educators. In terms of global education, the children’s cultural exchange project was a good method of culture education and education for tolerance. In addition, it expanded the children’s worldview. Moreover, the project offered the children the chance to learn a foreign language and motivation to learn foreign languages in the future. In terms of collaborative learning, the children’s cultural exchange project allowed the children’s voices to be heard in the planning and the realization of the learning project. What is more, the children gained the feeling of having an important role and task in the learning community. Both children and educators were able to participate in the organizing, undergoing and succeeding in the children’s cultural exchange project.</p> <p>According to the empirical findings of this study, the children’s cultural exchange project offered the participants many important things concerning media education, global education and collaborative learning. At the same time the study showed that the idea of the children’s cultural exchange project could still be improved and should be studied more.</p>			
<b>Keywords</b> early childhood education, preschool education, learning project, media education, global education, collaborative learning			

## SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO.....	1
2. TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	3
2.1 Lasten kulttuurivaihto varhaiskasvatuksen asiakirjoissa.....	3
2.2 Tutkimuksen teorialat.....	5
2.2.1 Kulttuurihistoriallinen teoria lapsen kehityksestä.....	5
2.2.2 Varhaiskasvatuksen pedagoginen systeemiteoria.....	7
2.2.3 Mediakasvatus.....	14
2.2.3.1 Mitä mediakasvatus on?.....	14
2.2.3.2 Uusi tieto- ja viestintäteknologia osana mediakasvatusta.....	17
2.2.3.3 Mediakasvatuksen tila Suomessa.....	18
2.2.4 Kansainvälisyyskasvatus.....	20
2.2.4.1 Mitä kansainvälisyyskasvatus on?.....	20
2.2.4.2 Kulttuurikasvatus ja suvaitsevuuskasvatus osana kansainvälisyyskasvatusta.....	22
2.2.4.3 Kansainvälisyyskasvatuksen tila Suomessa.....	25
2.2.5 Yhteisöllinen oppiminen.....	26
2.2.5.1 Mitä yhteisöllinen oppiminen on?.....	26
2.2.5.2 Design-suuntautunut pedagogiikka ja yhteisöllinen oppiminen.....	28
2.2.5.3 Yhteisöllisen oppimisen tila Suomessa.....	29
2.3 Teoriaosan yhteenveto.....	31
3. TUTKIMUKSEN ONGELMA JA ALAONGELMAT.....	33

4. TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TUTKIMUSMENETELMÄT.....	34
4.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus tutkimusstrategiana.....	34
4.2 Fenomenografia tutkimuksellisenä lähestymistapana.....	35
4.3 Harkinnanvarainen näyte.....	36
4.4 Puolistrukturoitu kyselylomake aineistonhankintamenetelmänä.....	36
4.5 Saadun aineiston kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen kuvaus.....	38
4.6 Teemoittelu aineiston analyysimenetelmänä.....	39
4.7 Tutkimustulosten raportointi tulosten ja empirian vuoropuheluna.....	41
5. TUTKIMUKSEN TULOSTEN TARKASTELU.....	43
5.1 Lasten kulttuurivaihdon anti.....	43
5.1.1 Mediakasvatukseen liittyvä anti lasten kulttuurivaihtoprojektissa.....	47
5.1.2 Kansainvälisyyskasvatukseen liittyvä anti lasten kulttuurivaihtoprojektissa.....	54
5.1.3 Yhteisölliseen oppimiseen liittyvä anti lasten kulttuurivaihtoprojektissa.....	61
5.1.4 Lasten kulttuurivaihtoprojektin muu anti.....	67
6. POHDINTA.....	69
6.1 Pääongelmaan saatujen tulosten pohdinta.....	69
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus.....	73
6.3 Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys.....	75
6.4 Jatkotutkimusaiheita.....	75
LÄHTEET.....	77
LIITTEET.....	83
Liite 1: Kyselylomake.....	83
Liite 2: Tutkimuslupa.....	85

## 1. JOHDANTO

Tässä kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa on tarkoitus tutkia suomalaisten ja indonesialaisten esikoululaisten keväällä 2013 toteuttamaa kulttuurivaihtoprojektia. Lasten kulttuurivaihto oli kolmen suomalaisen lastentarhanopettajaopiskelijan ja yhden suomalaisen luokanopettajaopiskelijan esikouluikäisille lapsille suunnittelema oppimisprojekti. Projektissa yhdistyivät mediakasvatus, kansainvälisyyskasvatus sekä yhteisöllinen oppiminen. Lasten kulttuurivaihtoprojektissa savonlinnalainen esikouluryhmä suunnitteli yhdessä Suomesta kertovan dokumenttielokuvan indonesialaista lapsiyleisöä varten. Esikoululaiset myös kuvasivat itse oman dokumenttinsa tablettitietokoneiden avulla. Kulttuurivaihdon järjestäneet opettajaopiskelijat editoivat esikoululaisten kuvaaman videon ja lähettivät valmiin dokumentin jakartalaiselle lastentarhanopettajalle ja tätä kautta koko hänen esikouluryhmälleen katsottavaksi. Suomalaisopiskelijoiden kehittämän lasten kulttuurivaihdon idean perusteella jakartalainen lastentarhanopettaja organisoi projektin omassa päiväkodissään niin, että antoi myös sikäläiselle esikouluryhmälle tehtäväksi suunnitella ja kuvata dokumentti omasta maastaan ja lähettää se vastavuoroisen opettamisen hengessä savonlinnalaisen esikouluryhmän katsottavaksi. Kulttuurivaihtoprojektiin sisältyi videoiden vaihdon lisäksi sekä suomalaisessa että indonesialaisessa esikouluryhmässä myös tutustumista yhteistyömaan kulttuuriin, kieleen ja maantietoon muun muassa musiikin, valokuvien, karttapallon, tarinoiden ja keskustelujen avulla.

Olin itse yhtenä lastentarhanopettajaopiskelijana mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa lasten kulttuurivaihtoprojektia. Projektin aikana mielenkiintoni lasten kulttuurivaihdon ideaa ja sen kasvatuksellista potentiaalia kohtaan kasvoi siinä määrin, että halusin syventää ymmärrystäni tekemällä aiheesta kandidaatin tutkielman. Tutkielmassani selvitän, mitä lasten kulttuurivaihtoprojekti antoi siinä mukana olleille lapsille ja kasvattajille eli mikä oli lasten kulttuurivaihdon anti. Käsitteellä ”anti” tarkoitan tässä tutkimuksessa jostakin saatavaa hyötyä tai myönteistä ainesta (Suomi Sanakirja 2014). Tutkin erityisesti, mikä oli projektiin sisältyneen mediakasvatuksen, kansainvälisyyskasvatuksen ja yhteisöllisen oppimisen anti projektiin osallistuneiden kasvattajien mielestä.

## 2. TOOREETTINEN VIITEKEHYS

### 2.1 Lasten kulttuurivaihto varhaiskasvatuksen asiakirjoissa

Kehittelemämme oppimisprojekti, lasten kulttuurivaihto, tähtäsi sellaisiin esikouluikäisen lapsen kehittymisen ja oppimisen tavoitteisiin, jotka mainitaan myös valtakunnallisissa varhaiskasvatuksen asiakirjoissa, vuoden 2010 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä vuoden 2005 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Lasten kulttuurivaihtoprojektissa myös arvopohja ja oppimiskäsitys olivat samanlaisia kuin varhaiskasvatuksen asiakirjoissa.

Lasten kulttuurivaihdon tavoitteita kuvaa hyvin seuraava katkelma vuoden 2010 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista: ”Lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteetti sekä hänen kykynsä ilmaista itseään monipuolisesti vahvistuvat ja kehittyvät. Hän tutustuu eri taide-  
muotoihin, paikalliseen ja kansalliseen kulttuuriin sekä mahdollisuuksien mukaan myös muihin kulttuureihin.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7.) Lisäksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetuksen tehtävänä on, että lapsi ”oppii ymmärtämään tasavertaisuutta ja hyväksymään ihmisten erilaisuuden”. Lasta ohja-



taan esiopetuksessa eettisesti vastuulliseen toimintaan sekä toisten ihmisten arvostamiseen. (emt., 6–7.) Näihin tavoitteisiin lasten kulttuurivaihto tähtäsi erityisesti sisältämänsä kansainvälisyyskasvatuksen kautta. Samankaltaiset tavoitteet ovat esillä myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005), jonka mukaan yksi varhaiskasvatuksen kasvatuspäämääristä on, että ”lapsi suhtautuu myönteisesti itseensä, toisiin ihmisiin, erilaisiin kulttuureihin ja ympäristöihin”. Tähän lisätään vielä, että ”varhaiskasvatus luo omalta osaltaan edellytyksiä hyvän yhteiskunnan ja yhteisen maailman muodostumiselle”. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisympäristön varustuksen tulee tukea ”lapsen kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 11). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puolestaan todetaan, että ”kasvattajat tiedostavat teknologisen kehityksen uudet mahdollisuudet sekä ottavat harkiten huomioon tieto- ja viestintätekniiikan hyödyt ja mahdollisuudet työssä” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17). Edellä mainitut näkökulmat olivat esillä myös lasten kulttuurivaihtoprojektissa, sillä siinä hyödynnettiin lasten kanssa uutta tieto- ja viestintäteknologiaa.

Lasten kulttuurivaihtoon sisältyneen yhteisöllisen oppimisen tavoitteet löytyvät nekin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista: ”Esiopetus edistää kannustavaa vuorovaikutusta, yhteistyötä, yhteistä vastuunottoa ja osallisuutta. Erityistä huomiota kiinnitetään lapsen mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan ja yhteiseen työskentelyyn sekä toimintaympäristöön. Osallisuuden kautta tuetaan lapsen kasvua, oppimista ja hyvinvointia sekä vastuulliseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamista.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 10.) Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuvailema oppimiskäsitelmä, jossa ”vertaisryhmän vuorovaikutustilanteissa lapset oppivat yhdessä toisten kanssa ja toisiltaan” (emt., 10), oli esillä lasten kulttuurivaihdossa, sillä projektissa hyödynnettiin vastavuoroista opettamista ja lähikehityksen vyöhykettä.

## 2.2 Tutkimuksen teorialat

### 2.2.1 Kulttuurihistoriallinen teoria lapsen kehityksestä

Vygotskin (1982) kulttuurihistoriallinen teoria lapsen kehityksestä painottaa, ettei lapsen kehitystä voi tarkastella irrallisena siitä kulttuurisesta ja historiallisesta todellisuudesta, jossa lapsi elää. Piaget'n kehitysteoriaa kritisoidessaan Vygotski (emt., 59) huomauttaa, että on kyseenalaista olla tarkastelematta lasta ”sosiaalisen kokonaisuuden osana, yhteiskunnallisten suhteiden subjektina, joka osallistuu elämänsä ensimmäisistä päivistä lähtien sen kokonaisuuden yhteiskunnalliseen elämään, johon hän kuuluu”. Näin ollen lapsi nähdään kulttuurihistoriallisessa kehitysteoriassa kehityksensä ja oppimisensa kannalta aktiivisena subjektina, joka kehittyy ja oppii – ottaa todellisuuden haltuun – kulttuurisesti ja historiallisesti välittyneen käytännön toiminnan kautta omassa kasvuympäristössään. Tieto on siis alkujaan sosiaalista, mutta lapsi sisäistää sen yksilölliseksi psyykkiseksi toiminnakseen, kun hän toimii dialektisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Vygotski 1982, 59–69; Vygotsky 1978 Hännikäisen & Rasku-Puttosen 2001, 165 mukaan.)

Vygotskin (1982, 58–59, 66) kulttuurihistoriallisen kehitysteorian mukaan kehitys ei etene kaavamaisesti ja yksisuuntaisesti vaihteittain. Vygotski (emt., 66) kritisoikin Piaget'n kehitysvaihetheoriaa siitä, että sen mukaan ”älyllisen organisaation omaperäisyys perustuu lapsen olemukseen eikä synny kehitysprosessissa”. Toisin sanoen vaihetheoriassa nojataan Vygotskin mukaan liikaa biologisiin käsityksiin ja geneettisiin kehityksen lakeihin. Geneettisten peräkkäisyyksien suhteita korostettaessa jäädään kuitenkin vaille päteviä vastauksia ensinnäkin biologisten ja sosiaalisten kehitystekijöiden välisestä suhteesta ja toiseksi siitä, kuinka itse kehitys ilmenee. Vygotski kritisoi sitä, kuinka Piaget'n vaihetheoriassa uusi kehityksen vaihe vain syrjäyttää edellisen vaiheen ja juurtuu lapsen psykologiseen olemukseen sen muotoa muuttaen. Vaihetheorian mukaan yksi kehityksen muoto siis ”syrjäyttää toisen, mutta ei synny tästä toisesta”. (Vygotski 1982, 58–59, 66.)

Ajatus lähikehityksen vyöhykkeellä kehittymisestä ja oppimisesta lienee suomalaisessa varhaiskasvatuksessa yksi Vygotskin (1982) teorian tunnetuimmista aineksista. Vygotskin teorian mukaan lapsen älyllisen kehityksen taso ei määrity vain lapsen aktuaalisen kehitystason perusteella eli sen perusteella, millaisiin suorituksiin lapsi itsenäisesti pystyy. Sen sijaan lapsella on myös potentiaalinen kehitystaso: jos osaavampi lapsi tai aikuinen on heikkomman mukana suorittamassa tehtävää niin, että heikompi voi hyötyä yhteistyössä tapahtuvasta jäljittelystä ja opetuksesta (osaavammat voivat esimerkiksi tehdä johdattelevia kysymyksiä tai antaa ratkaisujen alkuja), heikompi lapsi on kykeneväinen ratkaisemaan sellaisiakin tehtäviä, joita ei yksinään vielä osaisi ratkaista. Yhteistyössä lapsi osaa siis tehdä vaikeampia asioita kuin yksinään, mutta ei kuitenkaan kuinka vaikeita asioita tahansa. Lapsen kehitystila ja älylliset mahdollisuudet määrittelevät lähikehityksen vyöhykkeellekin tietyt rajat. Ero lapsen aktuaalisen eli tosiasiallisen kehitystason sekä potentiaalisen eli yhteistyössä saavutettavan kehitystason välillä määrittelee lähikehityksen vyöhykkeen. Vygotski (emt., 185) kertoo tutkimusten osoittavan, että ”se, mikä on lähikehityksen vyöhykkeellä jossain ikävaiheessa, toteutuu ja muuttuu tosiasialliseksi kehitystasoksi seuraavassa vaiheessa”. Lähikehityksen vyöhykkeen periaatteen perusteella Vygotski (emt., 186) ajattelee, että opetuksen tulee nojautua kehittymässä oleviin toimintoihin. Opetuksen on siis kuljettava kehityksen edellä ollakseen hyvää ja laadukasta. ”Pedagogiikan on suuntauduttava kehityksen huomispäivään, ei eiliseen. Vain silloin se voi herättää opetuksessa ne kehitysprosessit, jotka ovat lähikehityksen vyöhykkeellä”, Vygotski toteaa. (Vygotski 1982, 184–186.)

Vygotski (1982) on suunnannut erään tärkeän neuvon psykologeille, mutta katson sen sopivan hyvin myös lastentarhanopettajille, etenkin kun vertauksen päähenkilönä on puutarhuri, joihin lastentarhanopettajia on ennenkin verrattu. Vygotski (emt., 184) kirjoittaa: ”Kuten puutarhuri, joka haluaa määritellä tarhansa tilan, tekisi väärin, jos hän arvioisi sitä pelkästään hedelmää kantaneiden puiden mukaan ja jättäisi kasvamassa olevat puut huomioimatta, samalla tavoin psykologinkin on kehitystilaa arvioidessaan otettava huomioon sekä kypsyneet että kypsyvässä olevat funktiot, sekä aktuaalinen taso että lähikehityksen vyöhyke.” (Vygotski 1982, 184.)

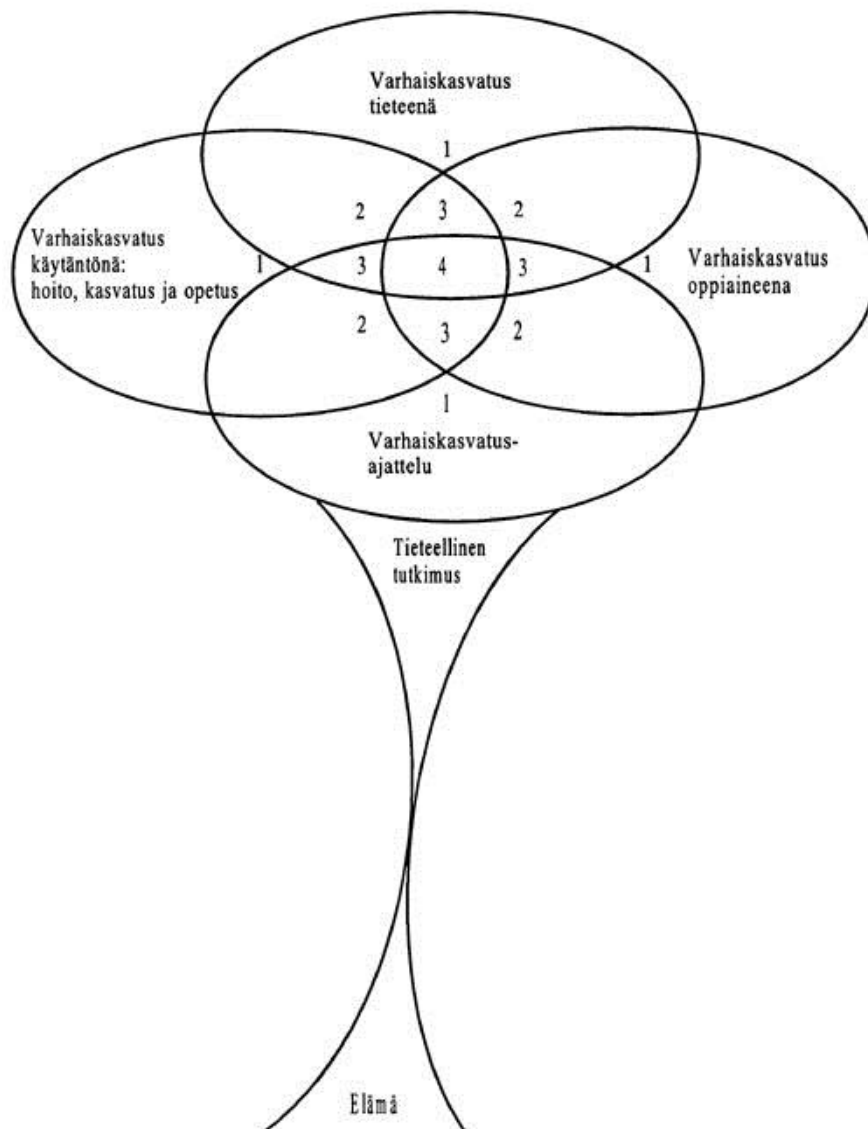
### 2.2.2 Varhaiskasvatuksen pedagoginen systeemiteoria

Härkösen (2003) määritelmän mukaan varhaiskasvatus-käsite tarkoittaa varhaiskasvatuskäytäntöä, varhaiskasvatustiedettä, varhaiskasvatusoppiainetta ja varhaiskasvatusajattelua (Härkönen 2003, 222). Härkönen (emt.) on päätenyt tähän määritelmään kielen merkitysten kautta tapahtuneen analyysin perusteella (etm., 78). Varhaiskasvatus-käsitteellä on siis neljä ulottuvuutta eli ekstensiota. Esiopetus-käsite tarkoittaa puolestaan esiopetuskäytäntöä, esiopetustiedettä, esiopetusoppiainetta ja esiopetusajattelua. Koska esiopetus kuitenkin sisältyy varhaiskasvatukseen, käytän Härkösen varhaiskasvatus-käsitettä. Varhaiskasvatus-käsitteen olemukseen liittyy systeemisyyden periaate. Tämä ilmenee siten, että varhaiskasvatuskäytäntö, varhaiskasvatustiede, varhaiskasvatusoppiaine ja varhaiskasvatusajattelu muodostavat kokonaisvaltaisen vuorovaikutteisen systeemin, jossa edellä mainitut ekstensiot ovat vuorovaikutuksessa toistensa ja yhtä aikaa muodostamansa kokonaisuuden kanssa. (Härkönen 2003, 222–227; Härkönen 2008, 9–10.)

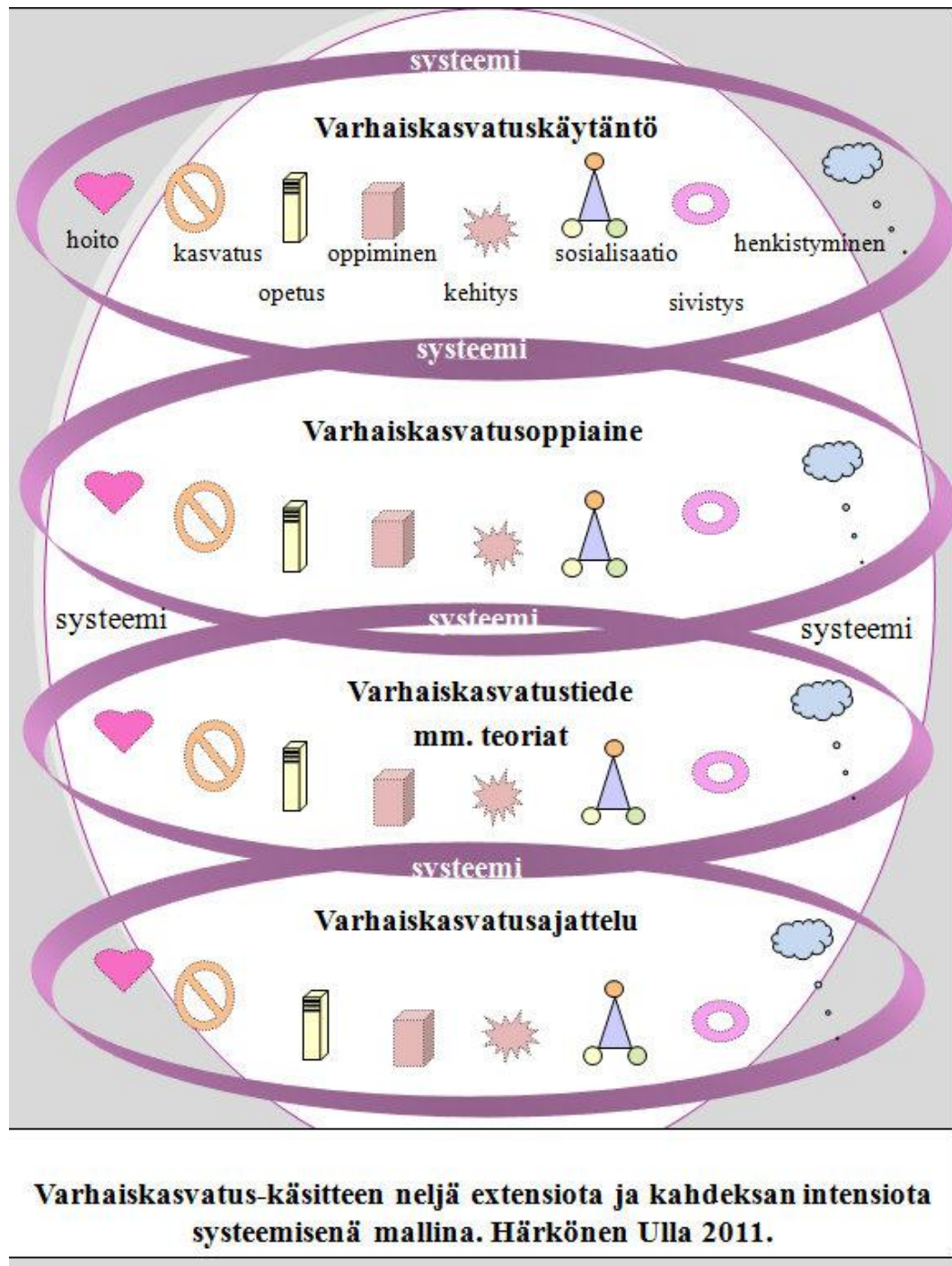
Erilaisia varhaiskasvatukseen liittyviä ilmiöitä voidaan tarkastella varhaiskasvatus-käsitteen ekstensioiden valossa, varhaiskasvatus-käsitteen neljän ulottuvuuden mallin (kuvio 1) avulla. Esimerkiksi tieteellinen tutkimus voi kohdistua yhteen tiettyyn varhaiskasvatus-käsitteen ekstensioon tai erilaisiin ekstensioiden kombinaatioihin. (Härkönen 2003, 224–227).

Uusien tutkimusten perusteella Härkönen (2008; 2011) on kehittänyt uusia systeemisiä varhaiskasvatus-käsitteen malleja (ks. kuviot 2 ja 3), joissa ovat esillä varhaiskasvatus-käsitteen ekstensioiden lisäksi myös varhaiskasvatus-käsitteen intensiot. Jokaisen varhaiskasvatus-käsitteen ekstension tulee sisältää samat varhaiskasvatus-käsitteen intensiot (tässä yhdeksän intensiota), jotta näitä ekstensioita voi nimittää varhaiskasvatus-käsitteellä. Varhaiskasvatus-käsitteen intensiot ovat hoito, kasvatus, opetus, oppiminen, kehitys, sosiaalisuus, sivistys ja henkistyminen, sekä uusimpana intensiona varhaiskasvatus- ja esiopetus-

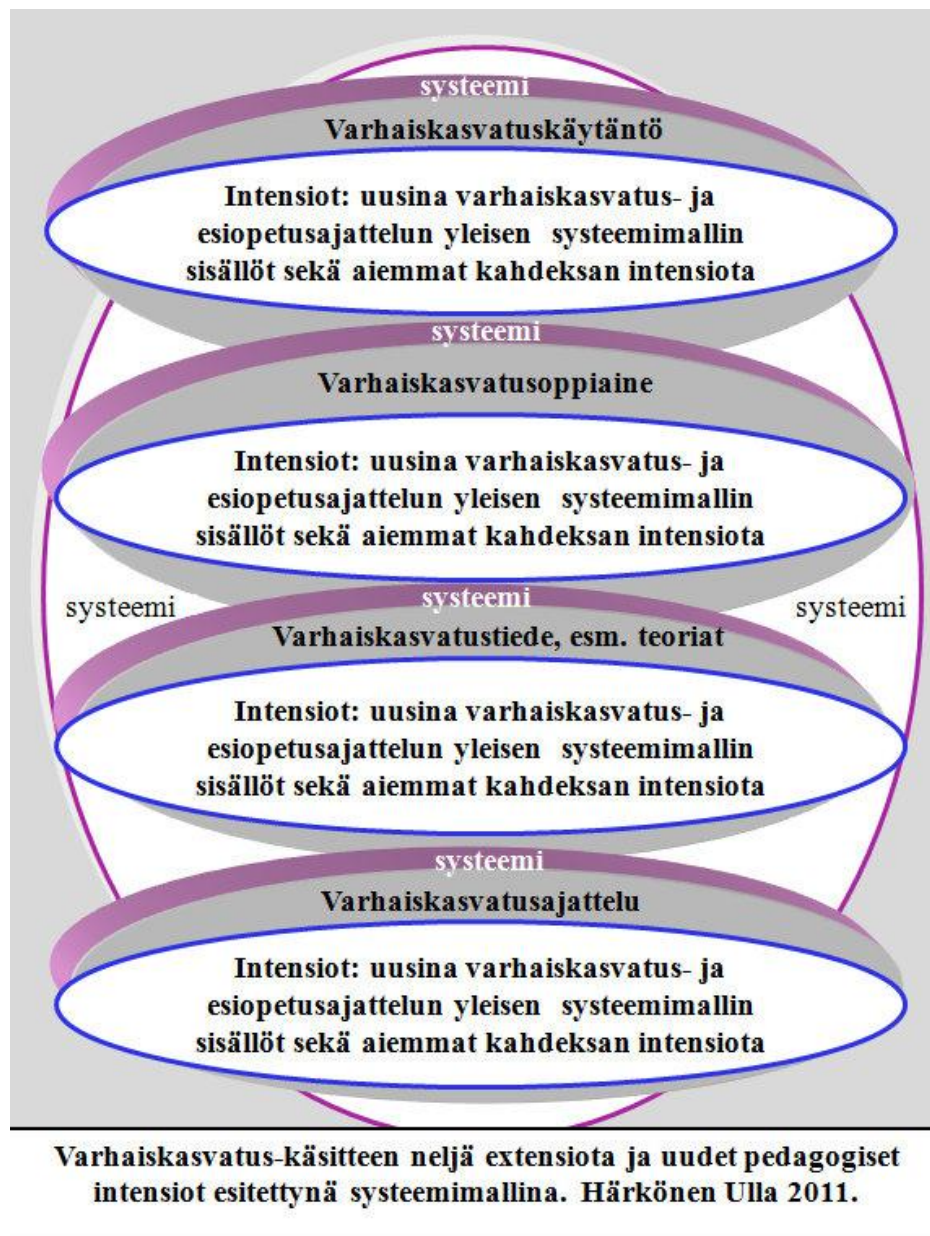
ajattelun yleisen systeemimallin sisällöt. Monimutkaiset systeemiset suhteet vallitsevat kaikkien ekstensioiden, kaikkien intensioiden ja niiden muodostaman kokonaisuuden välillä. (Härkönen 2011, 58–62; Härkönen 2008.) Palaan tuonnempana tarkemmin varhaiskasvatus- ja esiopetusajattelun yleisen systeemimallin sisältöihin, mutta sitä ennen tarkastelen vielä varhaiskasvatus-käsitteen ekstensioiden systeemistä luonnetta.



**KUVIO 1.** Varhaiskasvatus-käsitteen neljän ulottuvuuden malli (Härkönen 2003, 226).



**KUVIO 2.** Varhaiskasvatus-käsitteen neljä extensiota ja kahdeksan intensiota systeemisenä mallina (Härkönen 2011).



**KUVIO 3.** Varhaiskasvatus-käsitteen neljä extensiota ja uudet pedagogiset intensiot esitettynä systeemimallina (Härkönen 2011).

Lasten kulttuurivaihtoprojekti on hyvä esimerkki varhaiskasvatuksen ilmiöstä, joka ulottuu varhaiskasvatuskäytäntöön, varhaiskasvatustieteeseen, varhaiskasvatusoppiaineeseen sekä varhaiskasvatusajatteluun. Lisäksi projektissa näkyy eri ekstensioiden systeeminen luonne. Projekti sai alkunsa *varhaiskasvatusoppiaineen* alueella, kun kolmesta lastentarhanopettajaopiskelijasta ja yhdestä luokanopettajaopiskelijasta koostuva opiskelijaryhmämme laittoi

lasten kulttuurivaihtoprojektin alkuun opettajakoulutukseemme kuuluvalla ”Tieto ja viestintäteknologian soveltaminen opetus- ja oppimisprojektiin” -kurssilla tammikuussa 2013. Kurssilla saimme tehtäväksemme suunnitella ja toteuttaa lapsille suunnatun pienimuotoisen oppimisprojektin, jossa hyödynnämme tieto- ja viestintäteknologiaa sekä yhteisöllistä oppimista. Kun sitten lähdimme varhaiskasvatuksen kentälle erääseen savonlinnalaiseen esikouluryhmään toteuttamaan varhaiskasvatusoppiaineessa kehittämäämme lasten kulttuurivaihtoa, projekti laajeni *varhaiskasvatuskäytännön* alueelle. Hyvä palaute ja kannustus, jota projektin alusta asti saimme sekä varhaiskasvatusoppiaineen että varhaiskasvatuskäytännön edustajilta johti ajatukseen siitä, että projektia voisi lähteä tarkastelemaan syvällisemmin *varhaiskasvatustieteen* alueelle kuuluvan kandidaatin työn kautta. Varhaiskasvatustieteen ulottuvuus oli toisaalta ollut mukana projektissa jo tätä aiemmin, sillä projektin kehittäminen ja alulle saattaminen vaati sekin teorioita ja tieteellistä tietoa, joihin nojata. *Varhaiskasvatusajattelu* taas oli projektissa keskeinen ekstensio alusta loppuun saakka. Härköstä (2003, 220) lainaten se oli tässäkin projektissa ”monella tapaa suhteessa niin varhaiskasvatuksen käytäntöön, oppiaineeseen kuin tieteeseen ja tutkimukseen” sekä ”itseensä, sillä ajattelemme myös ajattelua ja ajattelun sisältöjä”. Lisäksi varhaiskasvatusajattelu oli ”yhteydessä myös kaikkien mainittujen elementtien muodostamaan kokonaisuuteen sekä osien muodostamiin erilaisiin kombinaatioihin”. Härkösen mukaan ”juuri ajattelulla pystytään saamaan kokonaisuus tai sen osat liikkeeseen ja muutokseen”. (Härkönen 2003, 220.)

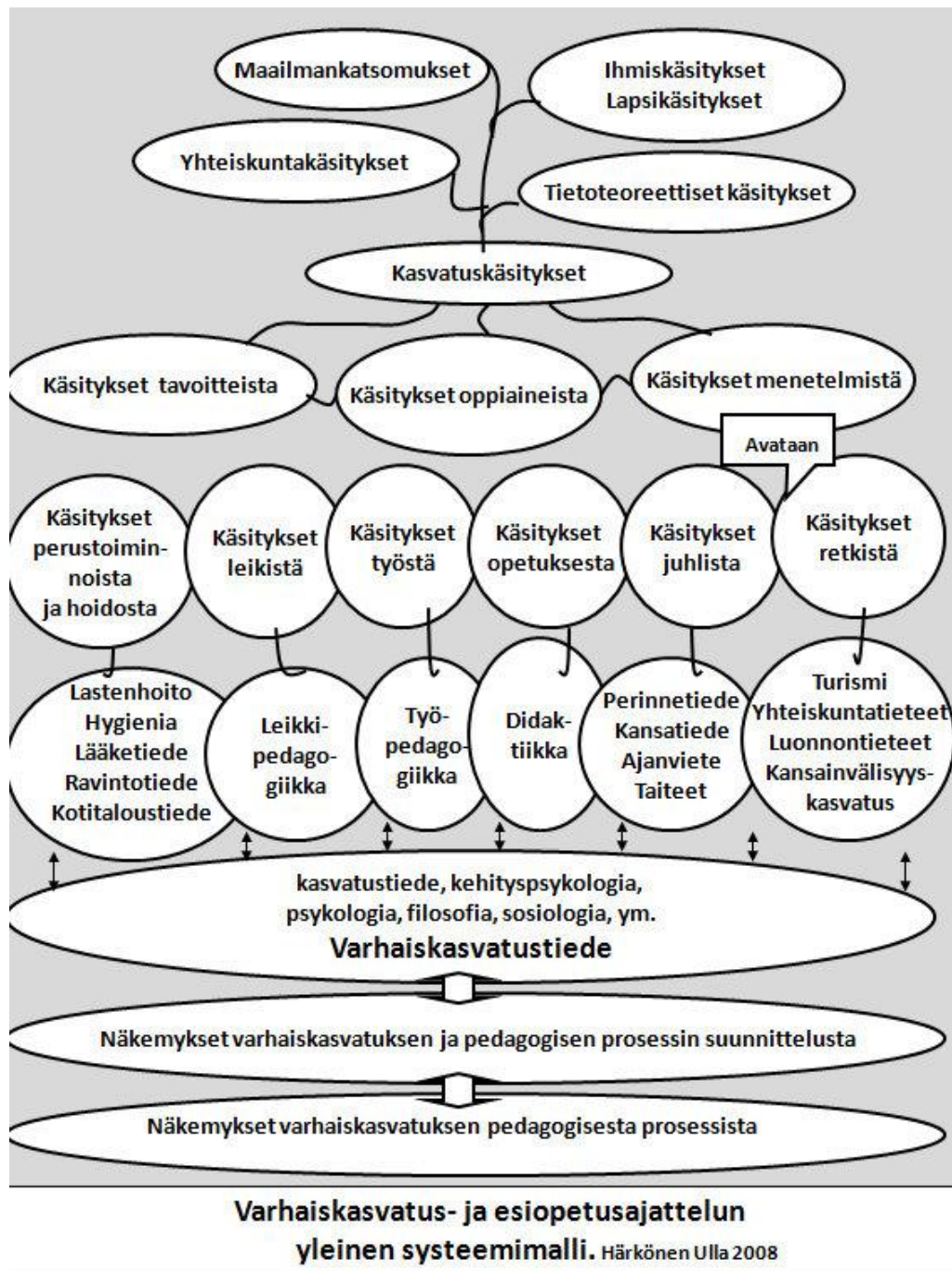
Historian merkittävien filosofipedagogien kasvatusajatteluun perehtymisen seurauksena Härkönen (2011, 49–55) toteaa, että kaikkien näiden filosofipedagogien pedagogisiin teorioihin sisältyy aina taustafilosofia, jossa ilmenevät teorian luojan käsitykset maailmasta, käsitykset ihmisestä, käsitykset yhteiskunnasta, käsitykset tiedosta sekä käsitykset kasvatuksesta (Härkönen 2011, 49–55). Tämän lisäksi Härkönen (emt., 54–56) toteaa, että kasvatusajattelussa edellä mainittujen käsitysten välillä vallitsevat suhteet ovat aina systemiisiä ja että kasvatusajattelulle yleensäkin on aina ominaista systemisyys (emt., 54–56). Se, että kasvatusajattelussa ovat aina läsnä samat ajattelun kategoriat, ei kuitenkaan tarkoita, että näiden kategorioiden sisältöjen eli itse käsitysten täytyisi kasvattajien välillä olla samanlaisia. Kasvatusajattelu koostuu näin ollen ajattomista ja kestävästä kategorioista, jotka sallivat sisällöikseen hyvin erilaisia maailmankatsomuksellisia näkemyksiä. (Emt., 54–56.) Filosofisten käsitysten lisäksi varhaiskasvatusajatteluun kuuluvat luonnollisesti aina myös



käsitykset kasvatuksen olennaisista elementeistä eli käsitykset tavoitteista, käsitykset oppiaineista ja käsitykset menetelmistä sekä käsitykset varhaiskasvatustieteestä lähitieteineen, käsitykset pedagogisesta prosessista ja käsitykset pedagogisen prosessin suunnittelusta (emt., 56–58). Täten muodostuu varhaiskasvatusajattelun systeeminen kokonaisuus, jossa ajattelijan maailmankatsomukselliset käsitykset sekä kasvatuksen olennaisia elementtejä koskevat käsitykset – toisin sanoen kaikki varhaiskasvatusajattelun ajattomat ja kestävät osasysteemit – ovat monimutkaisessa systeemisessä vuorovaikutuksessa toinen toistensa sekä yhtä aikaa muodostamansa kokonaisuuden kanssa (emt., 54–58).

Härkönen (2008) mallintaa varhaiskasvatusajattelua luomansa varhaiskasvatus- ja esiopetusajattelun yleisen systeemimallin (Härkönen 2008, 25) avulla (ks. kuvio 4). Kuten jo edellä kävi ilmi ja kuten varhaiskasvatus- ja esiopetusajattelun yleisessä systeemimallissa alimmaisena sijaitsevaa varhaiskasvatusajattelun osasysteemiä katsoessa huomaa, yksi varhaiskasvatusajattelun osasysteemeistä on käsitykset pedagogisesta prosessista. (Härkönen 2008, 25). Helenius (2008) määrittelee pedagogisen prosessin seuraavasti: ”Se on kasvatuksen ja opetuksen tietoisesti johdettu prosessi, joka käsittää sekä yksittäisen lapsen persoonallisuuden että lasten yhteisön kehittämisen. Prosessi on tapahtumaketju tai tapausten kulku, ilmiö, joka etenee, kehittyy ja muuttuu vaiheittain alkutilanteesta myöhempään tilanteeseen.” (Helenius 2008, 52.) Määritelmän perusteella myös tämän tutkimuksen kohde, lasten kulttuurivaihto, voidaan nähdä yhtenä varhaiskasvatuksen pedagogisena osaproseksina. Varhaiskasvatusajattelussa käsitykset lasten kulttuurivaihdosta ja sen annista sijoittuvat siis käsityksiin pedagogisesta prosessista. Varhaiskasvatuksen pedagogisen systeemiteorian sekä varhaiskasvatusajattelun yleisen systeemimallin (Härkönen 2008) perusteella ajattelen, että jokaisella projektiin osallistuneella kasvattajalla on ennen projektia ja yhä sen aikana ollut omanlaisensa käsitykset maailmasta, ihmisestä, yhteiskunnasta, tiedosta, kasvatuksesta, tavoitteista, oppiaineista, menetelmistä, varhaiskasvatustieteestä ja sen lähitieteistä sekä pedagogisen prosessin suunnittelusta. Tällaiset systeemisen varhaiskasvatusajattelun laadulliset erot projektiin osallistuneiden kasvattajien välillä selittävät sen, miksi kukin heistä näkee luultavasti myös pedagogisen prosessin – tässä tapauksessa lasten kulttuurivaihtoprojektin – annin omalla tavallaan. Toisaalta systeemisyyden periaatteen mukaan on mahdollista, että projektiin osallistuneiden kasvattajien käsitykset maailmasta, ihmisestä, yhteiskunnasta, tiedosta, kasvatuksesta, tavoitteista, oppiaineista, menetelmistä, varhaiskasvatustieteestä ja sen lähitieteistä sekä pedagogisen prosessin suunnittelusta eivät

ainoastaan yksisuuntaisesti vaikuta kasvattajien käsityksiin lasten kulttuurivaihdosta ja sen annista, vaan myös lasten kulttuurivaihto yhtenä pedagogisena osaprosessina voi muuttaa heidän käsityksiään edellä mainittujen varhaiskasvatusajattelun osasysteemien sisällöistä.



**KUVIO 4.** Varhaiskasvatus- ja esiopetusajattelun yleinen systeemimalli (Härkönen 2008).

### 2.2.3 Mediakasvatus

#### 2.2.3.1 Mitä mediakasvatus on?

Laajan määritelmän mukaan mediakasvatus tarkoittaa lasten kasvattamista mediamaailmassa. Mediakasvatus on tällöin paremminkin kasvattajan perustehtävään kytkeytyvää kokonaisvaltaista ja jokapäiväistä kasvatustoimintaa, kuin jokin irrallinen toimintatuokiolla järjestetty aktiviteetti. Myös itse median käsite on hyvin laaja. Mediaan lukeutuvat kaikki erilaiset viestinnän välineet sisältöineen sekä näihin sisältöihin liittyvine oheistuotteineen. (Tarsalainen 2013, 25.)

Sintosen (2002, 111) sanoin lapset elävät tänä päivänä ”median sylissä”, sillä media ympäröi heitä kaikkialla (Sintonen 2002, 111). Sintonen (emt.) painottaa lapsen aktiivista roolia mediakasvatuksessa, vaikka monet aikuiset ajattelevat yhä, että mediakasvatuksen ainoa tavoite on lasten pelastaminen median haittavaikutuksilta. Lasten mediakasvatuksessa suojelunäkökulmakin on toki tärkeä, mutta se ei riitä, jos lapsia halutaan auttaa kehittymään monipuolisiksi ja kriittisiksi medialukijoiksi. (Emt., 111–113.) Lasten mediakasvatuksen tavoitteena on, että lapsi oppii ”ymmärtämään median roolia ja merkitystä jokapäiväisessä elämässä” (emt., 113). Mediakasvatuksen avulla lapsi kehittyy mediassa ilmenevien asioiden moniaistisessa havainnoinnissa sekä oppii tunnistamaan median välineitä. Näiden välineiden käytön oppiminen, sekä omien mediaesitysten tekeminen välineiden avulla kuuluvat myös lasten mediakasvatuksen tavoitteisiin. (Emt., 111–113.) Mediakasvatuksen ansiosta syntynyttä osaamista kutsutaan medialukutaidoksi (Lehtonen 2001, Sintosen 2002, 113 mukaan). Medialukutaitoa nimitetään toisinaan myös mediataidoksi, mediakompetenssiksi tai mediasivistykseksi. Olennaista medialukutaidossa on kriittinen lukeminen, joka voidaan mieltää monipuolisiksi median vastaanottamisen ja median tuottamisen valmiuksiksi. (Sintonen 2002, 113.) Mediakasvatuksessa voidaan siis nähdä kaksi osa-aluetta. Tuotannon osa-alueella kehitetään median tuottamisen valmiuksia ja vastaanoton osa-alueella median vastaanottamisen valmiuksia. Median tuottamisen valmiuksiin kuuluvat mediail-

maisulliset taidot, joita tarvitaan valmistettavien mediaesitysten tuotantoprosessissa. Median vastaanottamisen valmiuksiin puolestaan kuuluvat media-analyttiset taidot, joita tarvitaan mediakäytössä ja median tulkinnassa. (Sintonen 2001, Sintosen 2002, 113 mukaan.) Lisäksi molemmilla osa-alueilla tarvitaan teknologista välineiden hallinta- ja käyttötaitoa sekä arvojen, tapojen ja tottumusten tarkastelua (Sintonen 2002, 113–114).

Kun mediakasvatuksen kohderyhmänä ovat varhaiskasvatusikäiset lapset, kannattaa mediakriittisyyttä lähteä tavoittelemaan pieni askel kerrallaan. Monipuolinen tutustuminen erilaisiin mediavälineisiin ja omien kertomusten luominen niiden sisällöiksi on jo hyvä alku. Ilmaisua painottava tekeminen ja kokeminen sekä keskusteleminen omakohtaisista kokemuksista, elämyksistä ja havainnoista sopii alkuvaiheen mediakasvatuksen perustaksi. Analyttisempi valmiiden mediaesitysten tulkinta voidaan sisällyttää toimintaan vasta hieman myöhemmässä vaiheessa. (Sintonen 2002, 114.) Lapsilähtöiset työtavat sopivat hyvin varhaiskasvatuksen mediakasvatukseen. Lapsen ajatusten ja ideoiden kuunteleminen, lapsen mediaa koskevien kokemusten ja kiinnostuksen kohteiden huomioiminen sekä yhteinen toiminnan suunnittelu tältä pohjalta on tärkeää. (Tarsalainen 2013, 25.)

Median negatiivisista vaikutuksista lapsiin – kuten esimerkiksi television vaikutuksista lapsen aggressiivisuuteen – on olemassa lukuisia tutkimuksia. (Kytömäki 1999, Suorannan 2003, 77 mukaan). Toisaalta sellaisissakin tutkimuksissa, joissa pääosin keskitytään kertomaan mediasta ja sen mahdollisuuksista lapsen kehityksen tukemisessa positiiviseen ja toiveikkaaseen sävyyn, muistutetaan usein myös mediakulttuurissa piilevistä uhista: tietokoneiden ja uusien medioiden yltiöpäinen käyttö johtaa lasten vapaa-ajanviettopapojen muuttumiseen ja sitä kautta motoristen taitojen heikkenemiseen (Varis 2002, 23); medioissa ilmenevä aggressiivisuus ja eroottisuus voi aiheuttaa lapselle pelkoja, turvattomuutta, epäluottamusta ja ahdistusta sekä kannustaa lasta väkivaltaisiin tapoihin ratkaista ristiriitoja (Mustonen 2002, 60–61); media saattaa luoda lasten mieliin negatiivisia stereotypioita sekä aiheuttaa riippuvuutta ja tunteiden turtumista (emt., 57, 62, 64); mobiiliviestinnän yleistymisen lisää ohutta ja välittyntä vuorovaikutusta, mutta uhkaa samalla vähentää vankkaa ja välitöntä eli kasvokkaista vuorovaikutusta, joka sisältää enemmän sosiaalisia, emotionaalisia ja ei-kielellisiä merkityksiä (Suoranta 2003, 116–117); lasten vanhemmat joutuvat kulttuurin medioitumisen seurauksena työelämässään yhä suurempien paineiden

alle, jolloin perhe-elämä kärsii (emt., 114–115)... Listaa voisi vielä jatkaa ja siitä saisi halutessaan monen sivun pituisen. Todettakoon siis, ettei lisääntyneen mediankäytön riskejä ja negatiivisia puolia voi kieltää.

Mediakasvatus voi toimia myös työkaluna, jonka avulla median haittoja voi minimoida ja etuja maksimoida. Parhaimmillaan media palvelee lapsen kognitiivista, sosiaalista sekä emotionaalista kehitystä – media tarjoaa tietoa, ystäviä ja elämyksiä (Mustonen 2001, Mustosen 2002, 55 mukaan). Siinä missä muutkin kertomukset, myös mediatarinat ja -esitykset auttavat lapsia maailman hahmottamisessa ja jäsentämisessä. Median parissa yhdessä aikuisen kanssa lapsi oppii erottamaan faktan ja fiktion toisistaan ja ymmärtämään pikku hiljaa myös sen, että jopa median esittämä fakta, kuten dokumentit, näyttää valikoidun, dramatisoidun ja käsikirjoitetun kuvan maailmasta. Tämä johtaa lopulta oivallukseen siitä, että toisaalta media heijastaa todellisuutta, mutta toisaalta se myös luo omaa todellisuuttaan. Lisäksi lapsi oppii mediakasvatuksen avulla erottamaan mainonnan toimitteluksellisesta aineistosta. Kaikki tämä lisää lapsen kriittistä ajattelukykyä, joka puolestaan vähentää pelkoja ja stereotypioita. (Mustonen 2002, 55–56).

Median tarinat voivat opettaa lapsille hyödyllisiä toimintatapoja ja tulkintakehyksiä. Kun media toimii tietomyllynä, harjoitusta saavat myös lapsen tiedon käsittelyn ja varastoinnin taidot. (Mustonen 2002, 56–59.) Median mahdollistamat roolikokeilut – sekä median tarinoita vastaanottaessa että niitä itse luodessa – auttavat lasta oman identiteetin rakentamisessa. Myös lapsen ilmaisutaito karttuu, kun hän osallistuu itse mediaesitysten tuotantoon. (emt., 56–59; ks. myös Davis & Weinshenker 2012; Ching & Wang 2012.) Medialla on lisäksi mielikuvitusta ja luovuutta kartuttava vaikutus, mikä voi näkyä esimerkiksi lasten leikkien rikastumisena. Median parissa kehittyvät tietysti myös tekniset välinetaidot. Lapsen itsekuri taas kehittyy, kun hän oppii rajoittamaan median liiallista käyttöä. (Mustonen 2002, 56–59.)

Kun median parissa toimitaan yhteisöllisesti, on mahdollista kasvattaa sosiaalista pääomaa (Suoranta 2003, 195). Suoranta (2003) kuvaa sosiaalisen pääoman merkitystä ihmiselle: ”Sosiaalisen pääoman käsitteen ytimessä on näin ollen oletus ihmisistä sosiaalisina olen-

toina, joiden hyvinvoinnille toiset ihmiset ovat elintärkeitä. Vapaaehtoinen yhteenliittyminen kasvattaa luottamusta, luo vastavuoroisuutta, mahdollistaa yhteistyön ja toisten auttamisen sekä yhteisöllisen sitoutumisen, jotka puolestaan lisäävät ihmisten niin fyysistä, psyykkistä kuin sosiaalistakin hyvinvointia.” (Suoranta 2003, 113.) Uusi tieto- ja viestintäteknologia, joka luo sosiaalisia areenoita ihmisten kohtaamiselle ja jonka ansiosta yhteydenpito myös eri puolilla maailmaa asuvien ystävien kanssa on helpottunut, tuottaa uudenlaista inhimillistä kulttuuria ja opettaa uusia kommunikaatitaitoja (Mustonen 2002, 59; Suoranta 2003, 116). Media voi kartuttaa sosiaalisia taitoja myös tarjoamalla lapsille monipuolisia samaistumiskohteita. Lisäksi yhteinen keskustelu mediavalinnoista ja arvosisällöistä edesauttaa eettisen ajattelun kehitystä. (Mustonen 2002, 62.)

Emotionaalisen kehityksen alueella mediakasvatus toimii hyvänä työkaluna tunteiden tunnistamisessa, ymmärtämisessä, ilmaisemisessa ja hallitsemisessa, sillä media tarjoaa vahvoja elämyksiä sekä ”terapeuttisen väylän tunteiden läpikäymiseen”. Median avulla voi myös säädellä mielialoja. Valitsemalla sopivia medioita on mahdollista rentoutua, kokea jännitystä ja yllätystä, nauraa ja itkeä, purkaa vihaa, kohdata pelkoja tai illoita. Aikuisen tehtävä on huolehtia siitä, että median tarjoamat elämykset ja tunteet sopivat lapsen kehitystasoon. (Mustonen 2002, 62–63.)

### 2.2.3.2 Uusi tieto- ja viestintäteknologia osana mediakasvatusta

Kulttuurin medioitumisella tarkoitetaan mediateknologioiden määrän kasvua sekä näiden teknologioiden avulla tapahtuvan viestinnän lisääntymistä (Suoranta 2003, 97). Nopeasti uudistuva tieto- ja viestintäteknologia luo myös mediakasvattajille jatkuvasti uusia haasteita. Monet kasvattajat pitävätkin mediakasvatusta ja -opetusta vaikeana. (Laaksola 2013, 3; ks. myös Sintonen 2012, 9.) Aiemmat tutkimukset osoittavat, että mediakasvatuksella on ollut toisinaan vaikeuksia pysyä teknologian kehityksen perässä. Päämäärätön teknologia-vetoisuus – määrittelemätön uuden teknologian hyödyntämisen tärkeys – on jättänyt unohduksiin huolellisen suunnittelun ja oppimisprosessin ymmärtämisen. Uusi tieto- ja viestintä-

täteknologia ei kuitenkaan edistä oppimista ja vuorovaikutusta pelkällä olemassaolollaan, eivätkä teknologiset sovellukset korvaa opettajaa. Oikeastaan opettajan pedagoginen osaaminen nousee entistä tärkeämpään rooliin, kun uutta tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään opetuksessa. Jotta uudesta teknologiasta olisi todellista hyötyä, opettajan on tärkeää suunnitella, mihin ja miksi hän sitä oppimisprosessissa haluaa käyttää. (Laru 2013, 8–11; ks. myös Laru 2012.) Kun tieto- ja viestintäteknologiaa osataan oppimisprojekteissa hyödyntää tarkoituksenmukaisella tavalla, sillä on kuitenkin monia etuja. Tutkimuksissa on todettu, että tieto- ja viestintäteknologia voi muun muassa lisätä lasten oppimismotivaatiota, laajentaa oppimisympäristöä luokan tai ryhmän tilojen ulkopuolelle, toimia työkaluna tiedonluomisessa tai tarjota lapsille itseilmaisun ja itsereflektion kanavan (Liljeström, Enkenberg & Pöllänen, 2013, 77; Ching & Wang 2012, 43–44). Toisinaan haasteeksi muodostuu se, etteivät kasvattajat ehdi päivittää teknologista osaamistaan sitä mukaa, kun uutta tieto- ja viestintäteknologiaa kehittyy. Sen sijaan lapsilla on ihmeellinen kyky omaksua uusia medioita luonnollisesti ja ongelmitta omiin tarpeisiinsa. (Varis 2002, 24.) Sukupolvien välillä ilmenevien teknologialukutaidollisten erojen ei kuitenkaan tarvitse muodostaa estettä yhteiselle tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiselle, sillä ongelmaan on olemassa ratkaisu: ”Mediakompetenssi kehittyy parhaiten lasten ja aikuisten välisessä vuoropuhelussa, jolloin myös lapsi voikin olla asiantuntija ja opettaja” (Suoranta & Lehtinen & Hakulinen 2001, Sintosen 2002, 116 mukaan). On toki muistettava, että vaikka lapset saattavat monissa mediankäytön teknisissä taidoissa päihittää kasvattajansa, tarvitaan kasvattajaa ehdottomasti opastamaan median kriittisessä käytössä, luomaan ymmärrystä ja vetämään rajoja (Mustonen 2002, 55).

### 2.2.3.3 Mediakasvatuksen tila Suomessa

Keskustelu mediakasvatuksen merkityksestä on ollut viimeaikoina vilkasta. Näissä keskusteluissa huomio on kiinnittynyt etenkin mediakasvatuksen asemaan institutionaalisen kasvatuksen ja formaalin opetuksen piirissä. ”Mediataidot ovat uusi uimataito”, julistaa Helsingin Sanomat pääkirjoituksensa otsikossa 28. elokuuta 2013. Pääkirjoituksesta kerrotaan opetushallituksen aikomuksesta vahvistaa mediaopetuksen asemaa tulevassa esi- ja perus-

opetuksen opetussuunnitelmassa. Mediakasvatuksesta on tarkoitus tehdä kaikki oppiaineet läpäisevää toimintaa. Pääkirjoituksessa muistutetaan, ettei mediakasvatus ole pelkästään medialukutaidon opettamista passiivisille ja haavoittuville vastaanottajille. Ihmisistä on tullut maailman ja median muutosten seurauksena ”entistä useammin aktiivisia viestijöitä passiivisten vastaanottajien asemesta”. Suojeluhenkistä mediakasvatusta verrataan pääkirjoituksessa vesikriittiseen uimakouluun. (Helsingin Sanomat 28.8.2013.)

Opettaja-lehden pääkirjoituksessa 12.11.2013 Laaksola puolestaan toteaa, että mediakasvatus on ”keskeinen osa nykypäivän kasvatusvastuuta ja edellytys lapsen ja nuoren kasvuun ja hyvinvointiin”. Laaksola huomauttaa mediakasvatuksen nykyisessä tilanteessa piilevästä paradoksista: mediakasvatus nähdään usein muusta kasvatuksesta, opetuksesta ja elämästä erillisenä saarekkeena tai oheistuotteena, vaikka itse media ja teknologia ympäröivät nykyään lasten elämää kokonaisvaltaisesti ja joka puolella. Formaalin mediakasvatuksen asemaa pidetäänkin tällä hetkellä riittämättömänä. Laaksola pahoittelee, että ”vaikka asiasta puhutaan, mediaopetus ei vaikuta olevan kenenkään vastuulla”. Mediakasvatus saatetaan jättää järjestöjen harteille tai se huomioidaan vain keväisin järjestettävällä mediakasvatustiivillä. Koulujen välillä on mediakasvatuksen laadun ja määrän suhteen suuria eroja, sillä mediakasvatus on riippuvaista opettajien omasta motivoituneisuudesta. Laaksola kehottaakin sekä opettajia, että huoltajia ottamaan mediakasvatuksesta vastuun. Mediakasvatuksen tulisi olla systemaattista, laadukasta ja tavoitteellista ”ja mukana jokaisen opettajan opetuksessa”. (Laaksola 2013, 3.)

Vaikka edellä esitellyssä Opettaja-lehden pääkirjoituksessa painottuu koulumaailman näkökulma, ovat samat ilmiöt esillä myös varhaiskasvatuksen puolella. Suunnitelmallinen ja pitkäjänteinen mediakasvatus puuttuu vielä osalta kuntia ja päiväkotiryhmiä (Tarsalainen 2013, 24). Lastentarhanopettajan sekä Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskuksen MEKU:n erityisasiantuntijan Saara Pääjärven mukaan yksittäisissä päiväkodeissa on tehty merkittäviäkin asioita mediakasvatuksessa, mutta se ei riitä kansallisella eikä edes kunnallisella tasolla. ”Laadukkaan varhaiskasvatuksen pitää olla suunnitelmallista ja kaikki kasvattajat tarvitsevat perusymmärrystä mediakasvatuksesta”, Pääjärvi toteaa. ”Media koskettaa kaikkia lapsia, joten sen hallinta on otettava tietoiseksi osaksi varhaiskasvatusta.” (Pääjärvi Tarsalaisen 2013, 24 mukaan.)



## 2.2.4 Kansainvälisyyskasvatus

### 2.2.4.1 Mitä kansainvälisyyskasvatus on?

Kansainvälisyyskasvatuksella on perusta YK:n ihmisoikeusasiakirjoissa, kuten esimerkiksi lasten oikeuksien yleissopimuksessa (1989), jonka mukaan lapsen koulutuksen on pyrittävä edistämään kunnioitusta ”lapsen asuin- ja synnyinmaan kansallisia arvoja sekä hänen omasta poikkeavia kulttuureita kohtaan”. Samassa yleissopimuksessa lapsen koulutuksen yhdeksi tehtäväksi todetaan lapsen valmistaminen ”vastuulliseen elämään vapaassa yhteiskunnassa ymmärryksen, rauhan, suvaitsevaisuuden, sukupuolten välisen tasa-arvon ja kaikkien kansakuntien, etnisten, kansallisten ja uskonnollisten ryhmien sekä alkuperäiskansoihin kuuluvien ystävyys hengessä”. (Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, 29 artikla.) Kansainvälisyyskasvatuksen idea on esillä monissa muissakin YK:n keskeisimmistä ihmisoikeusasiakirjoista aina vuoden 1948 ihmisoikeuksien yleismaailmallisesta julistuksesta lähtien (ks. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 1948, 26 artikla; ks. myös Kaikkinaisen rotusyrjinnän poistamista koskeva kansainvälinen yleissopimus 1965, 7 artikla).

Laajasti määriteltynä kansainvälisyyskasvatus on toimintaa, joka ohjaa ihmisiä maailmanlaajuiseen yhteisvastuuseen. Kansainvälisyyskasvatuksen kohderyhmänä ovat kaikki ikäluokat lapsista vanhuksiin, joten kyseessä on elinikäisen oppimisen piiriin kuuluva kasvatuksellinen prosessi. (Myllymäki 2004, 10–11.) Lapset ovat otollinen kansainvälisyyskasvatuksen kohderyhmä, sillä heillä on usein tallella vahvat oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden käsitykset, jotka ovat aikuisilta toisinaan murtuneet arjen paineiden ja realiteettien alla. Kansainvälisyyskasvatuksen avulla lapsia tuetaan erilaisuutta ymmärtävien ja suvaitsevaisten asenteiden omaksumisessa. Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteena on, että ihminen oppii hyväksymään toisten ihmisten erilaisuutta ja tuntemaan muita kulttuureita. Lisäksi kansainvälisyyskasvatuksella pyritään lisäämään ymmärrystä ihmisten ja

kansojen keskinäisestä riippuvuudesta. Kansainvälisyyskasvatuksen tehtävänä on myös auttaa ihmisiä ymmärtämään, että ihmisarvon perusta muodostuu tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta. Kansainvälisyyskasvatuksen kautta voidaan vaikuttaa ihmisoikeuksien toteutumiseen. (Haatainen 2004, 8–9.) Kansainvälisyyskasvatukselle on tällä hetkellä erityistä tarvetta, sillä globalisaatio ja siihen liittyvä ihmisten liikkuvuus ovat tehneet kulttuurien kohtaamisesta arkipäivää. Lisäksi nykypäivän erilaiset tietoverkot nopeuttavat kulttuurien tuotteiden liikkumista eri maiden välillä. Ympäri maailmaa – myös Suomessa – on alettu tunnustaa kulttuurinen monimuotoisuus yhteiskuntien voiman ja rikkauden lähteenä. (Haatainen 2004, 7–8.)

Kansainvälisyyskasvatuksen on todettu kulkevan rinta rinnan kestävää kehitystä edistävän koulutuksen kanssa, sillä molemmat tähtäävät osittain samoihin tavoitteisiin. Näin on etenkin silloin, kun painotetaan kestävän kehityksen sosiaalista ja kulttuurista näkökulmaa, eikä ainoastaan ekologisesti ja ekonomisesti kestävää kehitystä. (Räsänen 2011, 21 & 32–36.) Samoin kuin kansainvälisyyskasvatuksen, olisi myös kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen hyvä alkaa jo varhaiskasvatuksessa: ”Päiväkotien tehtävänä on tukea lasten kasvua kestävään elämäntapaan. Kestävän elämäntavan opetteluun aloittaminen jo päiväkodissa vaikuttaa pitkälle tulevaisuuteen. Lapsista kehittyy ympäristöstä ja kansaisihmisistä vastuuta kantavia kansalaisia, jotka osaavat ottaa kestävän kehityksen huomioon arjen valinnoissaan ja työssään.” (Keke päiväkodissa. Kestävän kehityksen ohjelma 2010, 2.)

Tutkimuksissa on törmätty kansainvälisyyskasvatus-käsitteen ja sen lähikäsitteiden käytön kirjavuuteen ja epäselvyyteen. Kansainvälisyyskasvatus-käsitteen rinnalla on yhä enenevässä määrin alettu käyttää käsitettä *globaalikasvatus*. Nämä kaksi käsitettä voidaankin nähdä synonyymeinä. (Räsänen 2011, 17–21.) Tässä tutkielmassa puhun ilmiöstä kuitenkin nimellä kansainvälisyyskasvatus. On huomattava, että kaikella kansainvälisellä toiminnalla ei ole samoja globaaliin vastuuseen ja globaalin ymmärtämisen avartumiseen liittyviä tavoitteita kuin kansainvälisyyskasvatuksella. Tutkimusten mukaan nämä kaksi käsitettä – kansainvälistyminen ja kansainvälisyyskasvatus – on kuitenkin toisinaan virheellisesti nähty synonyymeina. (Emt., 18–19.) Lisäksi on tärkeää selkiyttää hieman kansainvälisyyskasvatus-käsitteen ja sen alakäsitteiden hierarkiaa. Kansainvälisyyskasvatuksella on useita

osa-alueita ja siten myös monia alakäsitteitä. Tällaisia kansainvälisyyskasvatuksen osa-alueita ja alakäsitteitä ovat mm. *ihmisoikeuskasvatus*, *tasa-arvokasvatus*, *kulttuurikasvatus*, *kehityskasvatus*, *ympäristökasvatus*, *viestintäkasvatus*, *rauhankasvatus* ja *turvallisuuskasvatus*. Edellä mainitsemastani kulttuurikasvatuksesta puhutaan myös käyttämällä termejä *monikulttuurisuuskasvatus* sekä *kulttuurien välinen kasvatus*. Näin ollen monikulttuurisuuskasvatus ja kansainvälisyyskasvatus eivät tarkoita samaa asiaa, vaan suppeampi monikulttuurisuuskasvatus on osa laajempaa ja kokonaisvaltaisempaa kansainvälisyyskasvatusta. (Myllymäki 2004, 14–21).

#### 2.2.4.2 Kulttuurikasvatus ja suvaitsevuuskasvatus<sup>1</sup> osana kansainvälisyyskasvatusta

Kulttuurikasvatuksen taustalla on ajatus siitä, että ihmisen ajatusmaailmasta tulee moniarvoisempi ja hänen ennakkoluulonsa vähenevät, kun hän on vuorovaikutuksessa toisten kulttuurien edustajien kanssa. Samalla kun ihminen tutustuu toisiin kulttuureihin, hänellä on mahdollisuus tulla tietoisemmaksi myös omasta kulttuuristaan. (Myllymäki 2004, 16.) Kulttuurikasvatuksen avulla pyritään avaamaan ihmisten silmiä ja ymmärrystä heitä ympäröivien vuorovaikutussuhteiden todellisuuden moninaisuudelle ja monimutkaisuudelle. Näin ollen olennaista kulttuurikasvatuksessa on oivallus siitä, että ”asioiden tarkastelu vain yhden kulttuurin näkökulmasta johtaa vain yhdenlaisen todellisuuden hahmottamiseen”. On yhtä aikaa tärkeää tunnustaa erilaisuus, mutta muistaa, ettei se tarkoita syrjinnän ja eriarvoisuuden hyväksymistä. (Cantell 2002, Myllymäen 2004, 16 mukaan.)

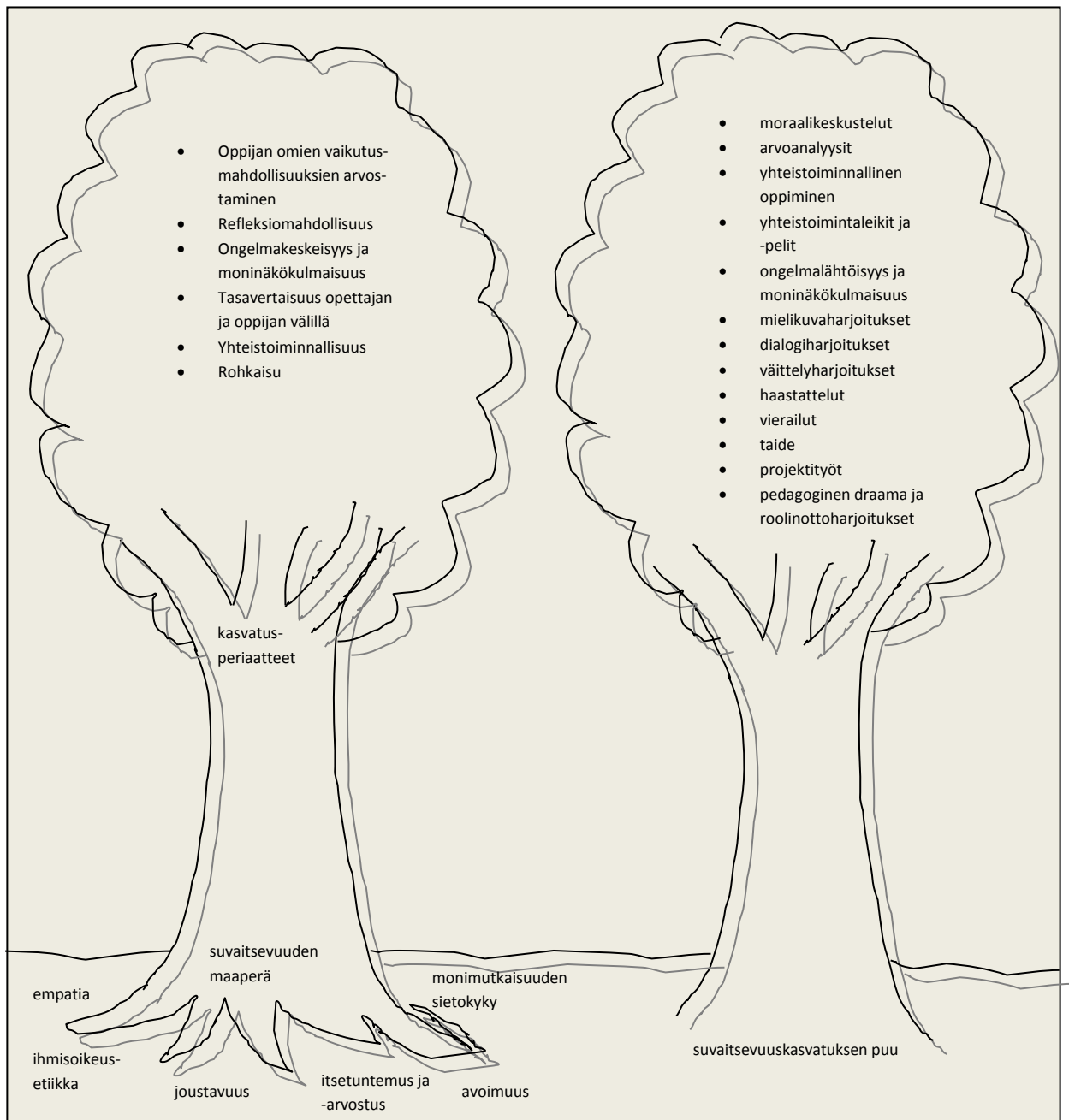
---

1. Teoksessaan *Suvaitsevuuteen kasvattaminen* (1996) Wahlström käyttää käsitteitä *suvaitsevuus* ja *suvaitsevuuskasvatus* käsitteiden suvaitsevaisuus ja suvaitsevaisuuskasvatus sijaan. Tämän takia käytän tässä tutkimuksessa Wahlströmiin viitatessani ja häntä lainatessani hänen käyttämiään suvaitsevuuden ja suvaitsevuuskasvatuksen käsitteitä. Kuitenkin muissa tutkimuksessani käytetyissä lähteissä, tutkittavien vastauksissa sekä omassa kielenkäytössäni ovat vallalla yleisemmät käsitteet suvaitsevaisuus ja suvaitsevaisuuskasvatus, joten käytän näitä käsitteitä tämän tutkimuksen muissa yhteyksissä.

Monikulttuurisuudesta, kulttuurien kohtaamisesta ja kulttuurivaihdosta puhuttaessa on paikallaan muistuttaa myös itse kulttuuri-käsitteen merkityksestä. Kulttuurilla on sekä eksplisiittinen eli havaittavissa oleva että implisiittinen eli piilossa oleva ulottuvuus. Toisaalta kulttuuri tarkoittaa tietyn ihmisryhmän ulospäin näkyviä tapoja ja perinteitä. Tähän kulttuurin eksplisiittiseen ulottuvuuteen voidaan laskea kuuluvaksi myös esimerkiksi tietylle kulttuurille ominainen musiikki, taide, ruoka ja esineistö. Toisaalta taas kulttuuri on tietynlaista käyttäytymistä ja ajattelua. Määriteltäessä kulttuuri tällä tavalla implisiittisesti, kulttuuri on jotain, joka näyttää ihmiselle elämässä suuntaa ja auttaa ihmisiä rakentamaan elämässään ja elämälleen merkityksiä. (Rosaldo 1993, Claytonin 2003, 15 mukaan.)

Wahlström (1996, 112–118) painottaa, että eri kulttuurien sopuisa yhteiselo edellyttää asennetta, jossa erilaisuus nähdään rikkautena. Ohjatakseen lapsia tähän asenteeseen kasvattajalla on käytettävissään monia erilaisia menetelmiä. Wahlström esittelee suvaitsevuuskasvatuksen periaatteita ja pedagogisia menetelmiä kahden ”suvaitsevuuskasvatuksen puu” -mallin avulla. (Wahlström 1996, 112–118.) Sovellettu jäljennös malleista on nähtävissä kuviossa 5.

Kuviossa 5. vasemmanpuoleinen suvaitsevuuskasvatuksen puu kuvastaa suvaitsevuuskasvatuksen periaatteita ja suvaitsevuuden maaperää. Wahlströmin (1996, 113) mukaan ”psykologisessa maaperässä merkityksellisiä ’maan ominaisuuksia’, joista suvaitsevuuden juuret saavat voimaa, ovat empatia (tai myötätunto), ihmisoikeusetiikka, itsetuntemus ja -arvostus, joustavuus, avoimuus ja monimutkaisuuden sietokyky” (emt., 113). Edellä mainitut henkiset ominaisuudet ovat erityisesti opettajilla ja kasvattajilla tärkeitä ja heidän tulisi-kin elämänsä aikana jalostaa niitä. Vasemman puoleisen puun lehvistöön on koottu sellaisia kasvatuseriaatteita, jotka edistävät suvaitsevuuden kehittymistä. Tällaisia kasvatuseriaatteita ovat oppijan omien vaikutusmahdollisuuksien arvostaminen, mahdollisuus reflektioon, ongelmakeskeisyys ja moninäkökulmaisuus, tasavertaisuus opettajan ja oppijan välillä, yhteistoiminnallisuus sekä rohkaisu. Oikeanpuoleiseen suvaitsevuuskasvatuksen puun lehvistöön on puolestaan koottu monia erilaisia suvaitsevuuskasvatuksessa käytettäviä



**KUVIO 5.** Suvaitsevuuskasvatuksen periaatteet ja pedagogiset menetelmät Wahlströmin (1996, 114, 117) ”suvaitsevuuskasvatuksen puu” -mallien pohjalta

pedagogisia menetelmiä, joista kukin kasvattaja voi valita tilanne- ja ryhmäkohtaisesti itselleen kulloinkin sopivimmat toimintatavat. Roolinottoharjoitukset toimivat ennakkoluulojen kitkemisessä, yhteistoiminnalliset pelit ja leikit vähentävät ”me ja nuo toiset” -tyyppistä luokittelevaa ajattelua ja kansainväliset ystävyyshankkeet lisäävät myötätuntoa, empatiaa sekä suvaitsevuutta. Lisäksi musiikilla, taiteella ja tanssilla on ihmisiä lähentävää voimaa ja eri kulttuureista kertovan kirjallisuuden lukeminen kasvattaa ymmärrystä. ”Koska ihmiset ovat erilaisia, erilaiset toimintatavat vaikuttavat heihin eri tavoin.” – ”Johonkuhun vaikuttaa elokuvan katselu, toiseen roolinottoharjoituksen kokemus. Suvaitsevuuskasvatuksen puu kuvastaa valintojen mahdollisuuksia.” (Wahlström 1996, 112–118.)

#### 2.2.4.3 Kansainvälisyyskasvatuksen tila Suomessa

Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelmassaan (2007) opetusministeriö esittää kansallisia tavoitteita sekä toimenpiteitä kansainvälisyyskasvatuksen kehittämiseksi Suomessa. Yksi ohjelman seitsemästä päätavoitteesta on kansainvälisyyskasvatuksen käytännön toteuttamisen vahvistaminen varhaiskasvatuksessa, kouluissa, oppilaitoksissa sekä opettajakoulutuksessa. Opetusministeriö peräänkuuluttaa suunnitelmallista, systemaattista ja analyyttistä kansainvälisyyskasvatusta, joka näkyy jokapäiväisessä kasvatustyössä, eikä vain hajanaisesti teemapäivien ja juhlapuheiden aiheissa. Opetusministeriön mukaan on myös tärkeää saada muodostettua elinikäisen oppimisen ja elämänlaajuisen oppimisen periaatteiden mukainen kansainvälisyyskasvatuksen jatkumo päiväkodeista korkeakouluihin. Opetusministeriö vaatii kansainvälisyyskasvatuksen näkökulmien saavan enemmän painoarvoa kaikkien koulutusasteiden opetussuunnitelmissa sekä opettajakoulutuksessa. (Kansainvälisyyskasvatus 2010 2007, 15–17.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön Räsäsellä (2011) teettämässä Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman arvioinnissa todetaan, että kansainvälisyyskasvatuksen kentällä on tehty ja tehdään jatkuvasti paljon merkittävää työtä. Arvioinnin mukaan kansainvälisyyskasvatuksen kehittäminen ole kuitenkaan ollut ongelmatonta ja monia haasteita on yhä edessä. (Rä-

sänen 2011, 99.) Jotta toivottu kansainvälisyyskasvatuksen elinikäinen ja elämänlaajuinen jatkumo olisi mahdollinen, tulisi eri hallinnonalojen ja toimijoiden välistä yhteistyötä kehittää ja jäsentää entisestään (emt., 44). Edelleen tulisi myös kiinnittää huomiota kansainvälisyyskasvatuksen asemaan ja henkilökunnan valmiuksiin eri opettajankoulutuksissa ja oppilaitoksissa, sillä tällä hetkellä niiden välillä on suuria eroja. Myös opettajien kansainvälisyyskasvatukseen liittyvää täydennyskoulutusta pitäisi tehostaa. Kansainvälisyyskasvatus lienee melko usein ”yksittäisten asialle vihkiytyneiden opettajien” harteilla. (Emt., 99.)

## 2.2.5 Yhteisöllinen oppiminen

### 2.2.5.1 Mitä yhteisöllinen oppiminen on?

Yhteisöllisen oppimisen määrittelemisen kannalta on mielekästä tarkastella ensin lyhyesti yhteisön käsitettä. Yhteisö tarkoittaa vuorovaikutuksen ja yhteenkuuluvuuden muodostumaa, joka on yleensä alueellisesti rajattu. Toiminnallisessa yhteisössä yhteenkuuluvuus ja yhteisyys syntyvät jaetuista päämääristä, joihin tähdätään yhdessä toimimalla. Yhteisön vuorovaikutusprosessit muovaavat yksittäisten jäsenten mahdollisuuksia yhteisössä sekä yhteisön jäsenten välisiä vuorovaikutussuhteita. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 14.) Kasvatuksellisessa keskustelussa yhteisöt ja yhteisöllisyys ovat tärkeitä näkökulmia, sillä institutionaalinen kasvatus ja opetus järjestetään yleensä aina jonkinlaisissa yhteisöissä. Lisäksi on olemassa sellaisia pedagogiikkaan ja didaktiikkaan liittyviä teorioita, joissa yhteisöllisyyden näkökulma korostuu entisestään. Näissä teorioissa painottuu yksilön ja yhteisön kohtaamisen merkitys oppimisprosessin onnistumisen kannalta. (Emt., 15.) Yhteisöllisestä oppimisesta puhuttaessa tarkoitetaan sellaista oppimisprosessia, jossa oppimisyhteisö jakaa yhteiseen oppimistehtävään liittyvät tavoitteet ja kantaa yhdessä vastuuta oppimisprosessin eri vaiheista (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2008, 392).

Varhaiskasvatuksessa sekä yksilöllisyyden, että yhteisöllisyyden huomioiminen on tärkeää. Siksi on hyvä todeta, ettei yhteisöllisyyden näkökulman korostaminen automaattisesti hei-

kennä yksilöllisyyden näkökulmaa, vaan ne voivat kulkea käsi kädessä. Sosiaalipedagogisen ajattelutavan puolesta puhuva Kurki (2001) esittää asian näin: ”Ajatellaan, että jokainen yksilö on persoona. Hän on ainutlaatuinen, mutta täyteen kukoistukseensa hän kasvaa vain yhteisössä, yhdessä toisten persoonien kanssa.” Taustalla on ajatus siitä, että yhteisöllinen elämä kuuluu ihmisen perusolemukseen ja että ihminen sosiaalisena olentona voi saavuttaa kunnianhimoisimmat yksilöllisetkin tavoitteensa vain yhteisössä. (Kurki 2001, 122.) Kurjen mukaan sosiaalipedagogisesta ajattelutavasta olisi varhaiskasvatuksen kentällä hyötyä, sillä käytännön kasvatustyöksi muuttuneena se voisi auttaa lasta ”kasvamaan täydeksi persoonaksi: ainutkertaiseksi, korvaamattomaksi, autonomiseksi ja valintoihin kykeneväksi” (emt., 133–134).

Kun oppiminen on yhteisöllistä, oppijoiden on mahdollista ylittää omat tiedolliset ja taidolliset rajansa. Oppimisyhteisössä yksittäisen ihmisen ei tarvitse osata eikä jaksaa tehdä kaikkea. Nykyisessä tietoyhteiskunnassa selvittää uusista monimutkaistuvista älyllisistä haasteista sen ajatuksen voimalla, että jokainen ihminen on osa yhteisöä, jossa kunkin omia rajoituksia voidaan kompensoida ja kiertää tukeutumalla toisiin yhteisön jäseniin. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2008, 377–378.) Yhteisöllisen oppimisen filosofiassa kritisoidaan sellaista näkökulmaa, jonka mukaan älykkyys ja lahjakkuus olisivat jollakin tavalla mystisiä tai synnynnäisiä, tietyille etuoikeutetussa asemassa oleville ihmisille suotuja ominaisuuksia. Sen sijaan ajatellaan, että jokainen ihminen voi kehittää osaamistaan ja yltää huippusuorituksiin, kun vain harjoittelee ja työskentelee oman osaamisensa ylärajalla sekä ottaa vastuuta yhteisön tiedon edistämisestä omassa toimintaympäristössään. Yksilö voi menettää uskonsa omiin kykyihinsä, jos älykkyyttä ja taitavuutta selitetään karkeasti ihmisiä luokittelevalla tavalla vedoten ominaisuuksien pysyvyyteen. Yksilölliset taipumukset nähdään kuitenkin yhteisöllisessä oppimisessa vain mahdollisuuksina. Myöskään tiedoillaan ja taidoillaan heterogeenista oppijoiden yhteisöä ei pidetä ongelmana – päinvastoin. Heterogeenisessa oppimisyhteisössä jokainen voi kehittää osaamistaan sellaisilla lähikehityksen alueilla, joilla heillä itsellään on kehitettävää. (Emt., 379–380 & 382.) Lisäksi yhteisöllisen oppimisen filosofiassa korostetaan tiedon siirtämisen sijaan tiedon luomista. Tieto ei ole materiaalista tavaraa, jota noin vain siirretään ja varastoidaan. Sen sijaan näkemys oppimisesta ja älykkyyydestä on monimutkainen ja systeeminen. Yhteisöt, asiantuntijat, aiempi tieto ja teknologiset apuvälineet yhdessä laajentavat yksilön käytettävissä olevia voimavaroja ja hän voi niiden kanssa yltää merkittäviin saavutuksiin. Yhteisöllisessä



oppimisessa voitetaan näin oppimisen haasteita. (Emt., 181–184.) Hakkarainen ja muut (2008) toteavat: ”Yksilökeskeisten mallien varassa meidän olisi hyvin vaikea selittää, kuinka ihmiset yhdessä selviävät jatkuvasti monimutkaistuvien ongelmien ratkaisusta. Vygotskin ja hänen seuraajiensa anteliasta perintöä, joka auttaa ymmärtämään älykkään toiminnan yhteisöllistä luonnetta, tarvitaan ihmiskunnan tulevaisuuden olemassaoloa uhkaavien haasteiden voittamisessa.” (Emt., 383.)

Yhteisöllisen oppimisen kokemukset opettavat uutta tapaa suhtautua tietoon, oppimiseen, älykkyyteen ja elämään. Yhteisöllinen oppiminen kehittää myös itseluottamusta ja rakentaa identiteettiä. Toisaalta yhteisölliset oppimisprosessit opettavat myös epäonnistumisista toipumisen taitoa ja kartuttavat kykyä olla lannistumatta sellaisissa tilanteissa, jotka vaikuttavat aluksi vaikealta ja negatiiviselta. Parhaimmillaan yhteisöllisen oppimisen kokemukset voivat sytyttää ihmisessä intohimon oppimiseen. (Hakkarainen ym. 2008, 385.)

#### 2.2.5.2 Design-suuntautunut pedagogiikka ja yhteisöllinen oppiminen

Tutkijat ovat luoneet erilaisia yhteisöllisen oppimisen teorioita ja malleja. Esimerkiksi Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2008, 300) esittelevät tutkivan oppimisen mallin, Nummenmaa, Karila, Joensuu ja Rönholm (2007, 57) ongelmaperustaisen oppimisen oppimisyklin mallin ja Vartiainen, Liljeström ja Enkenberg design-suuntautuneen pedagogiikan mallin (2012, 2104). Lasten kulttuurivaihtoon sisältynyt yhteisöllinen oppiminen oli edellä mainituista yhteisöllisen oppimisen suuntauksista lähimpänä design-suuntautunutta pedagogiikkaa. Design-suuntautunut pedagogiikka perustuu osallistuvaan oppimiseen, yhteiskehittelyyn sekä erilaisten teknologioiden käyttämiseen sosiaalisina ja henkilökohtaisina työvälineinä (Vartiainen, Liljeström & Ekenberg, 2012, 2100; ks. myös Liljeström, Ekenberg & Pöllänen 2013). Design-suuntautuneessa pedagogiikassa on kyse yhteisöllisestä projektioppimisesta, jossa lapset ja heidän opettajansa suunnittelevat ja ratkovat yhdessä avoimia oppimishaasteita. Projekteissa hyödynnetään koko oppijayhteisön osaamista, erilaisia työvälineitä ja teknologiaa sekä ulkopuolisten asiantuntijoiden tietoa. (Vartiainen

ym., 2012.) Lasten kulttuurivaihdossa avoin oppimishaaste, jota yhdessä suunniteltiin ja kehiteltiin, oli indonesialaisille lapsille suunnattu dokumentti Suomesta. Oppimistehtävä ei siis ollut etukäteen tarkasti strukturoitu, eikä sille ollut yhtä oikeaa tai lopullista vastausta, mikä on design-suuntautuneelle pedagogiikalle ominaista (emt., 2104). Oppimisyhteisö muodostui lasten kulttuurivaihdossa hyvin heterogeenisestä oppijoiden joukosta, johon kuului suomalaisia ja indonesialaisia lapsia, suomalaisia ja indonesialaisia lastentarhanopettajia, suomalaisia lastentarhanopettajaopiskelijoita sekä yksi suomalainen luokanopettajaopiskelija. Kunkin tiedot ja taidot olivat erilaisia, mutta kaikkien osaamista hyödynnettiin yhteisöllisesti. Suomalaiset lapset saivat toimia ekspertteinä esitellessään omaa asuin- ympäristöään indonesialaisille lapsille ja toisin päin. Teknologiaa hyödynnettiin kahden maan välisessä yhteydenpidossa sekä dokumentin kuvaamisessa ja sen esittämisessä yleisölle. Tällaiset projektin ominaisuudet ovat luonteenomaisia design-suuntautuneelle pedagogiikalle. Myös kulttuurivaihtoprojektin vaiheet muistuttivat design-suuntautuneen pedagogiikan vaiheita. Design-suuntautuneessa pedagogiikassa edetään ilmiön artikulointivaiheesta oppimisen ekosysteemin suunnitteluvaiheen ja aineistonkeruuvaiheen kautta ratkaisun rakentamisen ja jakamisen vaiheeseen. (Emt., 2104.) Lasten kulttuurivaihto alkoi oppimistehtävän artikuloinnilla, kun kerroimme lapsille Indonesiasta ja keskustelimme heidän kanssaan siitä, kuinka voisimme kertoa indonesialaisille lapsille omasta maastamme, kun yhteistä kieltäkään ei ole. Tämän jälkeen suunnittelimme yhdessä, miten voisimme pienissä ryhmissä kuvata tablettitietokoneiden avulla erilaisia videoita päiväkodin ympäristössä. Osa voisi kuvata luistelua, osa hiihtoa, osa pulkalla laskemista ja niin edelleen. Myös kuvaajien ja näyttelijöiden roolit jaettiin. Seuraavassa, aineistonkeruun vaiheessa oppimisympäristö laajeni, kun lähdimme esikouluryhmän tiloista erilaisiin aitoihin ympäristöihin kuvaamaan Suomen talven ihmeitä. Viimeisessä vaiheessa koottu aineisto järjestettiin editoimalla ja sen jälkeen oppimistehtävän digitaalinen representaatio – dokumentti Suomesta – oli valmis jaettavaksi sekä indonesialaisten lasten kanssa, että tietysti myös suomalaisten lasten itsensä kanssa.

#### 2.2.5.2 Yhteisöllisen oppimisen tila Suomessa

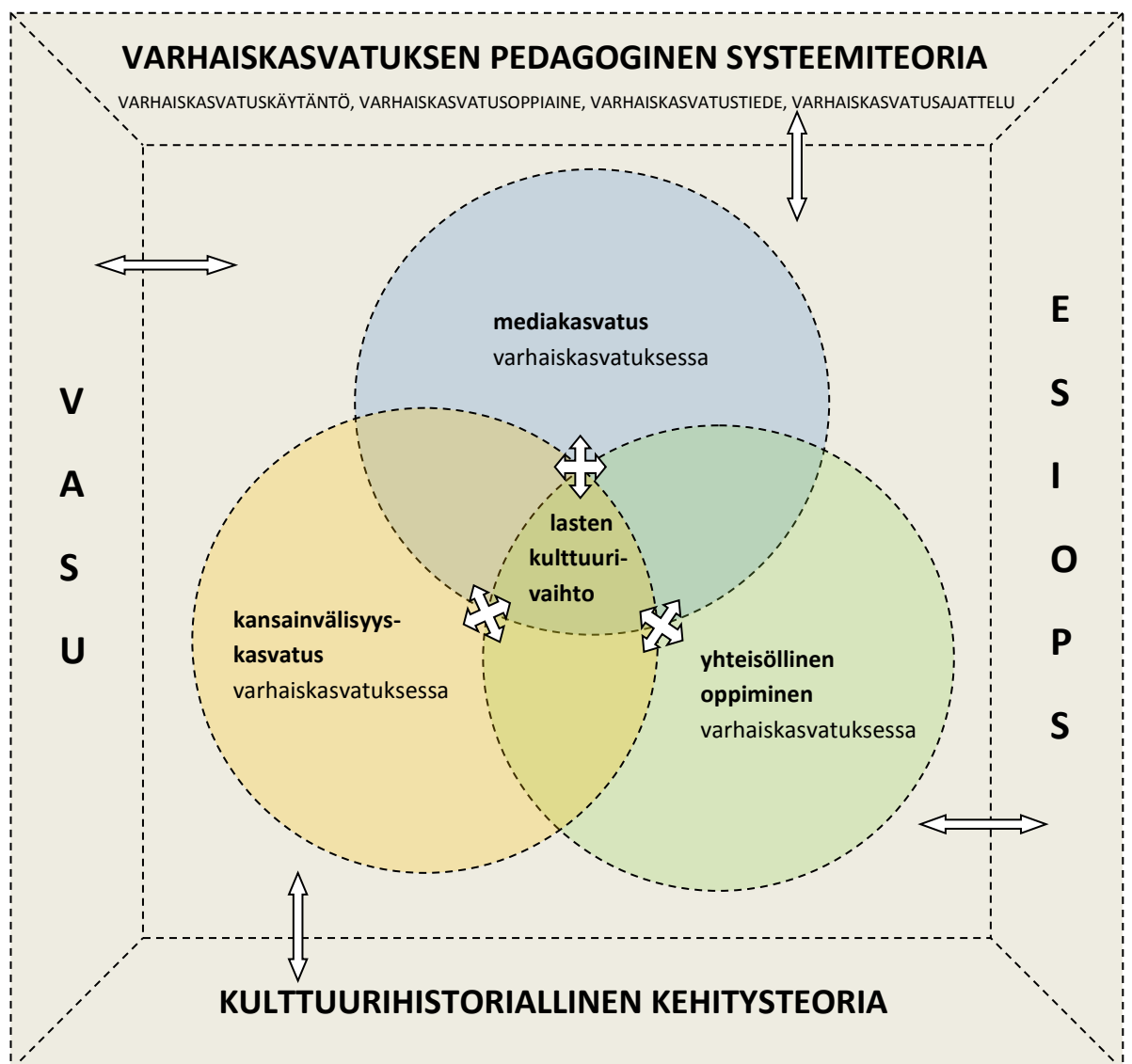
Suorannan (2003) mukaan nykyisen koulutuspolitiikan aatepohja on uusliberalistisessa uskomusjärjestelmässä, jossa korostuvat kilpailu, arviointi ja vertailu. Uusliberalistisessa

koulutuspolitiikassa ihannoidaan yksilöllistä menestystä. (Suoranta 2003, 25.) Sen sijaan kannustus kohti yhteisöllistä, yhteistyöhön ja auttamiseen perustuvaa oppimista jää siinä vähemmälle (emt., 145). Suoranta puhuikin ”kilpailun koulusta” nyky-yhteiskunnassa eniten jalansijaa saaneena koulutyypinä. Kilpailun koulu on muodostunut jälkiteollisen kapitalismin odotusten pohjalta ja sen normistoon kuuluvat muun muassa yksilöllinen pärjääminen, opetusmenetelmien virtuaalistaminen, yrittäjähenkisyys, valinnan vapaus, kilpailu sekä avautuminen markkinatalouden arvoille. (Emt., 138–139.) Nyky-yhteiskunnassa on Suorannan mukaan uhkana sosiaalisen pääoman katoaminen ja moraalinen rappeutuminen sekä kiireen, stressin ja sosiaalisten ongelmien lisääntyminen. Tällaisessa ympäristössä lapset tarvitsisivat Suorannan mukaan kilpailun koulun sijaan paremminkin ”yhteistyön koulua”, jossa painottuvat yhteisöllisyys, oikeudenmukaisuus, yhteistoiminnallisuus, ongelmalähtöisyys ja toivo. (Emt., 112–121; 138–139.) Edellä mainittua toivon ajatusta Suoranta kuvaa Freiren sanoin: ”Toivo on jotain jaettua opettajan ja oppilaiden välillä. Toivoa siitä, että voimme oppia yhdessä, opettaa yhdessä, olla uteliaan kärsimättömiä yhdessä, tuottaa jotain yhdessä ja vastustaa yhdessä esteitä, jotka estävät iloamme kukkimasta.” (Freire 1998, Suorannan 2003, 130 mukaan.) Suorannan mukaan yhteisöllisyyttä ja yhteistoimintaa tulisi opettaa lapsille ”elämän tärkeimpinä, sosiaalista pääomaa lisäävinä asioina” (Suoranta 2003, 121). Kun lapsi huomaa, että itsestä on apua toisille ja toisista on apua itselle, sosiaalisuus voi karttua myönteisellä tavalla, eikä turhaa kilpailua enää tarvita. Yhteistyön koulussa koulun merkitys moraalisen kasvun lähteenä ja sosiaalisena yhteisönä tulee esiin. (Emt., 145.)

Yhteisöllisen oppimisen muodoille on Suorannan mukaan nyky-yhteiskunnassa tarvetta, mutta sen toteuttamisen tiellä ovat vielä monesti vanhat käytännöt ja ajatusluutumat, joita vain osa opettajista uskaltaa muuttaa. Jos kuitenkin muistetaan säilyttää opettajan kokonaisvastuu kasvatustapahtumasta, ei ole vaarallista jakaa vastuuta, ottaa lapset mukaan suunnitteluun tai nähdä tietojen ja taitojen etsiminen opettajan ja lasten yhteisenä tehtävänä. (Suoranta 2003, 139, 179.) Suorannan teoksessa näkökulmat painottuvat peruskouluun ja luokanopettajiin, mutta ainakin osittain samoja asioita voi soveltaa esikoulua koskeviksi ja tarkastella lastentarhanopettajan näkökulmasta.

### 2.3 Teoriaosan yhteenveto

Lasten kulttuurivaihto perustui valtakunnallisissa varhaiskasvatuksen asiakirjoissa mainittuihin arvoihin, tavoitteisiin ja oppimiskäsityksiin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010). Lisäksi se perustui niihin kehityspsykologisiin avainajatuksiin, joita Vygotski esittää kulttuurihistoriallisessa kehitysteoriassaan (Vygotski 1982; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001). Lasten kulttuurivaihto perustui myös varhaiskasvatuksen pedagogiseen systeemiteoriaan, sillä systeeminen varhaiskasvatusajattelu oli projektissa jatkuvasti läsnä (Härkönen 2008; Härkönen 2011).



**KUVIO 6.** Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.

Näin ollen varhaiskasvatuksen asiakirjat, Vygotskin kulttuurihistoriallinen teoria lapsen kehityksestä sekä Härkösen varhaiskasvatuksen pedagoginen systeemiteoria muodostivat lasten kulttuurivaihtoprojektille raamit. Näiden raamien sisällä – ja toisaalta myös samaan aikaan niiden kanssa systeemisessä vuorovaikutuksessa – lasten kulttuurivaihdossa yhdistyivät systeemisesti toisiinsa ja kokonaisuuteen vaikuttaen mediakasvatus, kansainvälisyyskasvatus sekä yhteisöllinen oppiminen monipuolisine tavoitteineen, etuineen ja haasteineen. Systeemiset vuorovaikutussuhteet vallitsivat siis kaikkien projektin osien välillä sekä projektin osien ja kokonaisuuden välillä. Edellä mainitut asiat luovat kontekstin, jossa lasten kulttuurivaihdon antia tässä tutkimuksessa tarkastellaan ja tulkitaan. Kuvio 6. havainnollistaa lasten kulttuurivaihdon teoreettista viitekehystä.

### 3. TUTKIMUKSEN ONGELMA JA ALAONGELMAT

Tutkimuksen pääongelma on:

Mitä lasten kulttuurivaihto antoi siinä mukana olleille lapsille ja kasvattajille?

Tutkimuksen pääongelmalla on kolme alaongelmaa:

1. Mitä lasten kulttuurivaihto antoi siinä mukana olleille lapsille ja kasvattajille mediakasvatuksen kannalta?
2. Mitä lasten kulttuurivaihto antoi siinä mukana olleille lapsille ja kasvattajille kansainvälisyyskasvatuksen kannalta?
3. Mitä lasten kulttuurivaihto antoi siinä mukana olleille lapsille ja kasvattajille yhteisöllisen oppimisen kannalta?

## 4. TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TUTKIMUSMENETELMÄT

### 4.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus tutkimusstrategiana

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu johonkin tiettyyn tutkijaa kiinnostavaan tapaukseen, joka voi olla esimerkiksi yksilö, ryhmä, yhteisö, instituutio, tapahtuma tai jokin laajempi ilmiö (Syrjälä & Numminen 1988, 6). Tässä tutkielmassa tapauksena on suomalaisten ja indonesialaisten esikoululaisten kulttuurivaihtoprojekti. Tapaustutkimuksessa tutkija voi koota tutkittavasta tapauksesta tietoja monilla eri menetelmillä. Olennaista on kuitenkin se, että tutkimusaineisto on pääosin laadullista. Näin ollen tapaustutkimus auttaa tutkijaa tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä siten, että tutkimukseen osallistuneiden näkökulma tulee vahvasti esille. (Emt., 5–7.) Tapaustutkimuksessa tutkittavat nähdään tuntevina, toimivina ja osallistuvina subjekteina, eikä heistä pyritä tekemään esineellistettyjä objekteja. Lisäksi tapaustutkimuksessa otetaan huomioon se, ettei tutkijan roolia voi häivyttää tai määritellä objektiiviseksi tarkkailijaksi, sillä hän on hankkeessa mukana omine subjektiivisine käsityksineen ja kokemuksineen. (Emt., 9.) Tapaustutkimukselle on luonteenomaista joustavuus ja moniulotteisuus (emt., 14).

Teoksensa Tapaustutkimus kasvatustieteessä tiivistelmässä Syrjälä ja Numminen (1988) toteavat osuvasti: ”Tapauksen valinta on usein luonnollinen, tutkija joutuu tai pääsee tilanteeseen, josta kiinnostuu tekemään tutkimusta.” Juuri näin kävi omalla kohdallani. Olin mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa lasten kulttuurivaihtoprojektia ja projektin aika-

na mielenkiintoni lasten kulttuurivaihdon ideaa ja sen kasvatuksellista potentiaalia kohtaan kasvoi niin, että halusin syventää ymmärrystäni tekemällä aiheesta kandidaatin tutkielman. Valitsin tutkimusstrategiakseni tapaustutkimuksen, sillä sen avulla on mahdollista oppia ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja saada tietää, miten jotkut henkilöt kokevat tietyn asian (Syrjälä & Numminen 1988, 120). Tapaustutkimuksen tuoman ymmärryksen ansiosta voin kehittää itseäni kasvattajana ja opettajana sekä parantaa lasten kulttuurivaihdon ideaa.

## 4.2 Fenomenografia tutkimuksellisenä lähestymistapana

Fenomenografian avulla tutkitaan käsityksiä ja merkityksiä. Fenomenografia pyrkii siis ”kokemusten ja ajatusten kuvaamiseen, analyysiin ja ymmärtämiseen” sen sijaan, että pyrkisi kuvaamaan käyttäytymistä tai muita ilmiöitä sinänsä. (Härkönen 1996, 90; Marton 1981, Härkösen 1996, 90 mukaan; Marton 1982, Härkösen 1996, 90 mukaan.) Toisin sanoen fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen tutkimusnäkökulmasta ensimmäisen asteen näkökulman sijaan. Siinä yritetään päästä tarkastelemaan todellisuutta ikään kuin ”ihmisen pään sisään” (Marton 1981, Härkösen 1996, 90 mukaan). Fenomenografian taustalla on ajatus siitä, että eri ihmiset ”kokevat ja käsitteellistävät todellisuuden eri puolet” laadullisesti eri tavoin (Härkönen 1996, 90).

Tätäkin tapaustutkimusta voidaan kutsua fenomenografiseksi tutkimukseksi, sillä tutkin lasten kulttuurivaihtoa ja sen antia nimenomaan projektiin osallistuneiden kasvattajien käsitysten kautta. Koska olen kiinnostunut siitä, millaisena muut lasten kulttuurivaihtoon osallistuneet kasvattajat projektin kokivat, on heidän projektin antia koskevien käsitystensä tutkiminen tarkoituksenmukainen menetelmä.



### 4.3 Harkinnanvarainen näyte

Harkinnanvarainen näyte on tyypillinen tapa valita tutkittavat henkilöt kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Menetelmästä käytetään myös nimeä teoreettinen poiminta tai tarkoituksenmukainen poiminta. Harkinnanvaraisessa näytteessä tutkittavien määrä voi olla melko pienikin, sillä olennaista on kerätä tietoa sieltä, mistä sitä on parhaiten saatavilla. Tutkittavia ei siis valita satunnaisesti, vaan sen perusteella, kuinka he täyttävät tutkimuskysymysten kannalta tärkeät tunnusmerkit. (Eskola & Suoranta 2003, 18, 61.)

Omaan tutkimukseeni valitsin tutkittavat sillä perusteella, että he olivat olleet kasvattajan roolissa mukana lasten kulttuurivaihtoprojektissa. Jos tutkijaa ei lasketa joukkoon, lasten kulttuurivaihtoon osallistui yhteensä yhdeksän kasvattajaa: kolme suomalaista lastentarhanopettajaa, kaksi indonesialaista lastentarhanopettajaa, kaksi suomalaista lastenhoitajaa, kaksi suomalaista lastentarhanopettajaopiskelijaa ja yksi suomalainen luokanopettajaopiskelija. Heistä viisi osallistui itse projektin lisäksi myös tähän lasten kulttuurivaihdon antia valaisevaan tutkimukseen vastaamalla projektin päätteeksi lähettämäni kyselyyn (N=5). Indonesiassa jakartalaisessa esikoulussa lasten kulttuurivaihtoon osallistui 16 lasta. He olivat iältään noin 5–6-vuotiaita. Suomessa savonlinnalaisessa esikoulussa lasten kulttuurivaihtoon osallistui 22 lasta. He olivat iältään noin 6–7-vuotiaita. Yhteensä projektiin osallistui siis 38 noin 5–7-vuotiasta lasta.

### 4.4 Puolistrukturoitu kyselylomake aineistonhankintamenetelmänä

Yleensä tapaustutkimukseen kuuluu, että tutkittavasta tapauksesta hankitaan tietoa keräämällä monipuolista aineistoa useita eri metodeja käyttäen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 135). Tässä tapaustutkimuksessa aineisto on kuitenkin kerätty vain puolistrukturoitujen kyselylomakkeiden avulla. Perustelen yhden aineistonhankintamenetelmän käyttöä sillä, että kyseessä on kandidaatin tutkielma, joka oletetaan suppeaksi verrattuna muihin tutkimuksiin. Myös välimatkoihin ja aikatauluihin liittyvien haasteiden takia valitsin aineistonkeruumenetelmäksi sähköpostilla lähetettävän avoimen kyselyn haastattelujen si-

jaan. Kyselykin – jonka pätevyys laadullisen aineiston tuottajana usein kyseenalaistetaan – tuottaa kvalitatiivista aineistoa silloin, kun lomakkeen kysymykset ovat avoimia. Tällöin vastaajat saavat ilmaista itseään vapaasti ja tuoda näin esille sen, mitä heillä todella on mielessään. (Emt., 195–201.)

Lähetin puolistrukturoidut kyselylomakkeet (ks. liite 1: Kyselylomake) projektin päätteeksi sähköpostitse sekä Jakartassa että Savonlinnassa lasten kulttuurivaihtoon osallistuneille lastentarhanopettajille, lastentarhanopettajaopiskelijoille sekä lastenhoitajille. Mukana projektissa oli myös yksi luokanopettajaopiskelija, joten lähetin kyselylomakkeen myös hänelle. Jakartalaisia lastentarhanopettajia varten käänsin kysymykset englanniksi. Koska kyselylomake oli sähköisessä muodossa, vastaustilaa oli rajattomasti. Kyselylomakkeessa oli kymmenen kysymystä. Ensimmäiset kolme kysymystä liittyivät kasvattajien käsityksiin lasten kulttuurivaihtoprojektin annista. Kysymykset olivat seuraavat:

1. *Mitä uskot videokulttuurivaihtoprojektin antaneen lapsille?*
2. *Minkä uskot olevan tärkein asia, jonka kulttuurivaihtoprojekti lapsille antoi?*
3. *Mitä projekti antoi sinulle itsellesi?*

Lasten kulttuurivaihtoprojektin nimi ei ollut kysymystentekovaiheessa vielä vakiintunut lasten kulttuurivaihdoksi, vaan projektista käytettiin erilaisia nimiä, kuten Indonesia-projekti, iPad-projekti, videoprojekti ja niin edelleen. Ensimmäisessä kysymyksessä on käytetty termiä videokulttuurivaihtoprojekti, koska kulttuurivaihdossa lasten suunnittelemilla, kuvaamalla ja toisilleen lähettämällä videoilla oli projektissa keskeinen rooli. Myöhemmin projektin nimeksi vakiintui kuitenkin hieman yksinkertaisemmin lasten kulttuurivaihto.

Seuraavat seitsemän kysymystä muodostivat osion, jonka oli tarkoitus tuottaa tietoa lasten kulttuurivaihdon idean sovellettavuudesta varhaiskasvatuksessa tulevaisuudessa. Tutkimuksen edetessä jouduin kuitenkin rajaamaan aiheittani uudelleen niin, että jätin pois tut-

kimuskysymyksen siitä, miksi ja kuinka lasten kulttuurivaihdon ideaa kannattaa varhaiskasvatuksessa tulevaisuudessa soveltaa. Alun perin tarkoitukseni oli luoda lasten kulttuurivaihdon malli, joka helpottaa varhaiskasvatuksesta, kansainvälisyyskasvatuksesta, mediakasvatuksesta sekä yhteisöllisestä oppimisesta kiinnostuneita kasvattajia oman lasten kulttuurivaihtoprojektin järjestämisessä. Osio olisi ollut mielenkiintoinen ja hyödyllinen, mutta kandidaatin tutkielmani olisi muodostunut sen kanssa liian pitkäksi ja laajaksi. Niinpä päätin jättää vielä tässä vaiheessa lasten kulttuurivaihdon mallin odottamaan jatkotutkimuksia.

#### 4.5 Saadun aineiston kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen kuvaus

Lähehtämääni kyselyyn vastasi kaksi indonesialaista lastentarhanopettajaa, kaksi suomalaista lastentarhanopettajaa sekä yksi suomalainen lastentarhanopettajaopiskelija (N=5). Aineiston analyysissä ja tulosten raportoinnissa nimitän kaikkia vastaajia tasapuolisesti kasvattajiksi. Perustelen tämän valinnan sillä, että lasten kulttuurivaihdossa lastentarhanopettajaopiskelijakin oli kasvattajan asemassa, eikä tulosten kannalta ole tässä tutkimuksessa suurta merkitystä myöskään sillä, kumpaa kansallisuutta lastentarhanopettajat edustivat. Erilainen tutkimuskysymysten asettelu ja tutkimusote olisi voinut tällaista kansallisuudesta riippuvaa aineiston erittelyä vaatia. Tässä tutkimuksessa aineisto muodostaa kuitenkin yhtenäisen kokonaisuuden. Indonesialaiset lastentarhanopettajat kirjoittivat vastauksensa englanniksi. Tutkimuksen päätulosten tarkastelussa englanninkieliset vastaukset on kuitenkin tekstin yhtenäisyyden ylläpitämiseksi käännetty suomeksi. Saadun aineiston pituus oli kysymyksineen yhteensä noin 17 liuskaa fontilla 12 kirjoitettua tekstiä.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet viisi kasvattajaa vastasivat kaikkiin kyselylomakkeen kysymyksiin. Kasvattajat olivat ymmärtäneet kysymykset samalla tavalla ja he vastasivat selkeästi kulloinkin kysyttyyn asiaan. Kasvattajat antoivat näin ollen kyselylomakkeessa vastauksia juuri siihen, mihin vastauksia oli tutkimuksessa tarkoituskin saada. Edellä mainittujen aineistoa kvalitatiivisesti kuvaavien asioiden suhteen aineisto oli siis tasaista, laadukasta ja luotettavaa.

Aineistossa oli kuitenkin eroja siinä, kuinka pitkästi ja kattavasti kasvattajat kysymyksiin vastasivat. Yksi kasvattajista kirjoitti muita kasvattajia huomattavasti pidempiä vastauksia, joissa hän pohti lasten kulttuurivaihdon antia monelta eri kannalta. Hänen vastauksensa pituus oli noin yhdeksän liuskaa siinä missä muiden kasvattajien vastaukset olivat pituudeltaan noin kahden liuskan pituisia. Tämän seurauksena tulososassa myös moni katkelma aineistosta on saman kasvattajan vastauksesta. Kyse ei siis ole siitä, että tietyn kasvattajan näkemyksiä painotettaisiin muista syistä.

#### 4.6 Teemoittelu aineiston analyysimenetelmänä

Tässä tutkimuksessa käytin aineiston analyysimenetelmänä teorialähtöistä sisällönanalyysia, jonka tein tutkimusaineiston teemoittelun avulla. Teemoittelussa tarkastellaan tutkimusongelmaa valaisevien teemojen ilmenemistä tutkimusaineistossa. Tutkittavien vastauksista etsitään ja erotellaan olennaiset aiheet ja ne järjestellään teemoittain. Tutkittavien mainitsema asia saatetaan lopuksi vuoropuheluun teorian kanssa. Näin teoria ja empiria lomittuvat tutkimustekstissä toisiinsa ja analyysi syvenee. Teemoittelu sopii erityisesti käytännöllisten tutkimusongelmien ratkaisuun. (Eskola & Suoranta 2003, 174–180.)

Tutkimusongelmani lasten kulttuurivaihdon annista siihen osallistuneille lapsille ja kasvattajille jakautui ala-ongelmiksi lasten kulttuurivaihdon mediakasvatuksellisesta, kansainvälisyyskasvatuksellisesta sekä yhteisölliseen oppimiseen liittyvästä annista. Nämä ala-ongelmat muodostivat ne teemat, joiden ilmenemistä ja esiintymistä aineistossa tarkastelin ensimmäisen asteen teemoittelussa. Ensimmäisen asteen teemoittelu oli teorialähtöinen, sillä ennen aineiston analyysia perehdyin mediakasvatukseen, kansainvälisyyskasvatukseen ja yhteisöllisen oppimisen teorioihin, joiden valossa aineistoani analysoin. Neljänneksi teemaksi muodostui vielä lasten kulttuurivaihdon muu anti, sillä aineistossa ilmeni, että projektilla nähtiin olleen osallistujilleen myös sellaista annettavaa, joka ei suoranaisesti liity mediakasvatukseen, kansainvälisyyskasvatukseen eikä yhteisölliseen oppimiseen.

Tapani etsiä, erotella ja järjestellä teemoittain tutkimusaineistossa ilmenneet olennaiset aiheet perustui tutkimusaineiston sekä mediakasvatuksen, kansainvälisyyskasvatuksen ja yhteisöllisen oppimisen teorioiden vankalle tuntemukselle. Koska olin lukenut paljon kyseisistä aiheista ennen aineistoni analyysiä, minun oli melko helppo havaita, mitkä osat vastaustekstistä liittyivät mihinkin teorialähtöiseen yläteemaan. Luettuani aineiston läpi ensin moneen kertaan sellaisenaan, otin analyysissä avuksi värikoodit. Alleviivasin siis vastauksista sinisellä ne kohdat, joissa kasvattajat kertoivat lasten kulttuurivaihdon mediakasvatukseen liittyvästä annista sekä punaisella ne kohdat, joissa kasvattajat kertoivat lasten kulttuurivaihdon kansainvälisyyskasvatukseen liittyvästä annista. Samoin alleviivasin vihreällä ne kohdat, joissa kasvattajat kertoivat lasten kulttuurivaihdon yhteisölliseen oppimiseen liittyvästä annista ja violetilla ne kohdat, joissa kasvattajat kertoivat lasten kulttuurivaihdon muusta annista. Muutaman kerran sama kohta vastaustekstissä vaikutti kuuluvan useampaan kuin yhteen yläteemaan. Tällöin myös alleviivasin kohdan useammalla kuin yhdellä värillä. Perehdyin näihin haastaviin monitulkintaisiin kohtiin tarkemmin pohjimalla ilmaisua syvällisemmin osana sitä ympäröivää kontekstia sekä palaamalla käyttämäni lähdekirjallisuuden äärelle selvittämään asioita. Näin osasin lopulta sijoittaa ilmaisun oikeaan yläteemaan tai oikeisiin yläteemoihin kuuluvaksi.

Kun olin tehnyt aineiston lopullisen värikoodauksen, järjestin aineiston uudelleen siten, että loin uuden sähköisen asiakirjan otsikolla ”Maininnat lasten kulttuurivaihdon annista”. Jaoin tämän asiakirjan kahteen osaan, joista toinen oli nimeltään ”Maininnat lasten kulttuurivaihdon annista lapsille” ja toinen ”Maininnat lasten kulttuurivaihdon annista kasvattajille”. Alaotsikot kummankin osan alla olivat samat ja ne noudattivat tutkimuksen yläteemojen nimiä (”Mediakasvatukseen liittyvä anti”, ”Kansainvälisyyskasvatukseen liittyvä anti”, ”Yhteisölliseen oppimiseen liittyvä anti” ja ”Muu anti”). Kopioin tähän uuteen asiakirjaan kasvattajien vastauksissa ilmenneet maininnat lasten kulttuurivaihdon annista siten, että tietyllä värikoodilla merkitty maininta sijoittui aina sitä vastaavan alaotsikon alle. Kopioin maininnat yksi kerrallaan ja käytin numerointia, jolloin sain lopputulokseksi selkeän numeroidun luettelon, jossa maininnat lasten kulttuurivaihdon annista olivat teemoittain järjestyksessä.

Ensimmäisen asteen teemoittelun jälkeen, toisin sanoen teemoiteltuani aineiston kolmeen ennalta määriteltyyn teorialähtöiseen pääteemaan sekä muu anti -teemaan, jatkoin teemoittelua kunkin teeman sisällä aineistolähtöisesti mutta teoriaohjaavasti. Luin kunkin yläteeman alla olevat maininnat läpi pohdiskellen moneen kertaan ja etsin mainintojen välisiä yhteyksiä. Lisäksi etsin mainintojen yhteyksiä tuntemiini mediakasvatuksen, kansainvälisyyskasvatuksen ja yhteisöllisen oppimisen teorioihin. Teoriaohjaavassa toisen asteen analyysissä minulle oli hyötyä siitä, että tunsin yläteemoihin eli mediakasvatukseen, kansainvälisyyskasvatuksen ja yhteisölliseen oppimiseen liittyviä osa-alueita, sillä nämä osa-alueet olivat samalla potentiaalisia alateemoja, joiden arvelin mahdollisesti ilmenevän myös tutkimusaineistossa. Lopulta sain siis teemoiteltua kunkin yläteeman alla olevat maininnat siten, että ne maininnat, joissa kerrottiin samasta mediakasvatukseen, kansainvälisyyskasvatukseen tai yhteisölliseen oppimiseen liittyvästä osa-alueesta, mahdollisuudesta tai hyödyistä muodostivat yhdessä yhteisen alateeman. Näin aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan toisen asteen teemoittelun perusteella kunkin kolmen alkuperäisen teorialähtöisen yläteeman sisällöt jäsentyivät sopiviin alateemoihin. Vain muu anti -yläteemaan ei syntynyt toisen asteen teemoittelussa alateemoja.

Tekemääni teemoitteluun liittyi myös kvantifiointia, sillä laskin aina kuhunkin teemaan sisältyneiden ilmaisujen määrät. Se, kuinka monta ilmaisua johonkin teemaan kuuluu, ei kuitenkaan ole laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulosten kannalta olennaisinta (Eskola & Suoranta 2003, 164–174). Laatimani graafiset esitykset siitä, kuinka mainintojen määrät jakautuvat teemoittain, kun kyseessä on ensinnäkin lasten kulttuurivaihdon anti projektiin osallistuneille lapsille ja toiseksi lasten kulttuurivaihdon anti siihen osallistuneille kasvattajille, saattavat kuitenkin olla lukijan kannalta mielenkiintoisia ja havainnollistavia.

#### 4.7 Tutkimustulosten raportointi tulosten ja teorian vuoropuheluna

Atjosen (2010) mukaan ”yksi olennaisimmista periaatteista tulosten kirjoittamisessa on verrata oman aineiston löydöksiä teoriaosassa kirjattuihin perusteisiin ja aikaisempiin tutkimuksiin”. Atjonen painottaa, että ”vasta vertailu muiden tutkijoiden näkemyksiin tekee

tulostekstistä sekä kiinnostavan että tieteellisesti arvostettavan”. (Atjonen 2010, 18.) Myös Eskola ja Suoranta (2003) ovat sitä mieltä, että ”teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimustekstissä näkyy niiden lomittumisena toisiinsa” (Eskola & Suoranta 2003, 175). Niinpä tässä tutkimuksessa raportoin tulokset teorian ja empirian vuoropuheluna.

## 5. TUTKIMUKSEN PÄÄTULOSTEN TARKASTELU

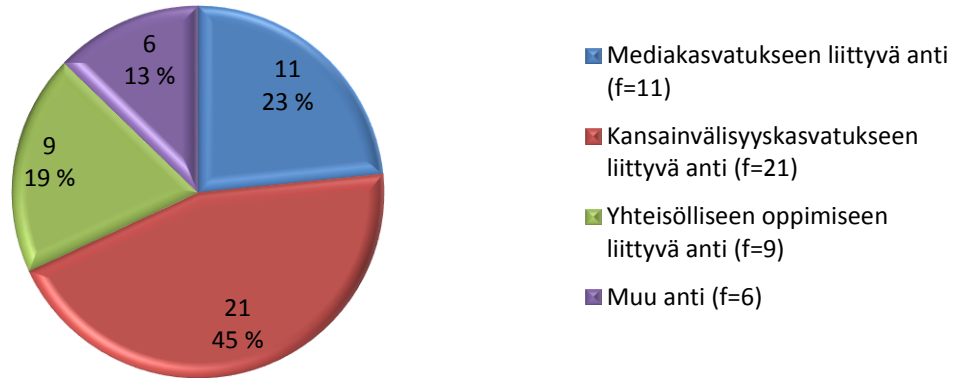
### 5.1 Lasten kulttuurivaihdon anti

Kasvattajien (N=5) käsitykset lasten kulttuurivaihdon annista vaihtelivat, kuten teoriaosassa esitellyn varhaiskasvatus- ja esiopetusajattelun yleiseen systeemimalliin perustuvan systeemiteoreettisen näkökulman perusteella oli odotettavissakin (ks. Härkönen 2008; Härkönen 2011). Yksittäisten kasvattajien näkemyseroista huolimatta tutkimusaineistossa ilmeni monin tavoin projektin mediakasvatuksellinen, kansainvälisyyskasvatuksellinen sekä yhteisölliseen oppimiseen liittyvä anti. Lisäksi projektilla oli aineiston perusteella annettavaa myös näiden etukäteen määritellyn kolmen teeman ulkopuolelta.

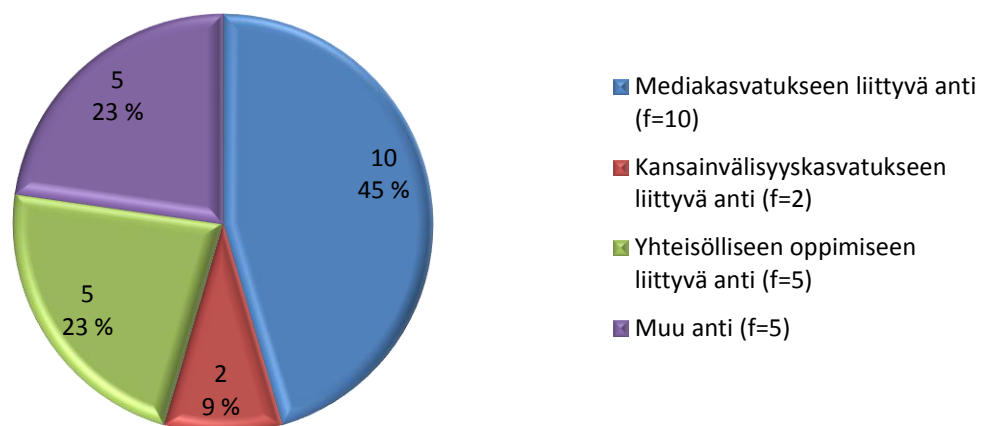
Kun tutkin kasvattajien käsityksiä lasten kulttuurivaihdon annista projektiin osallistuneille lapsille, aineistossa esiintyi 11 mainintaa projektin mediakasvatuksellisesta annista (f=11), 21 mainintaa projektin kansainvälisyyskasvatuksellisesta annista (f=21), 9 mainintaa yhteisölliseen oppimiseen liittyvästä annista (f=9) sekä 6 mainintaa muunlaisesta, alkuperäisten teemojen ulkopuolelle luokiteltavasta annista (f=6). Aineistossa oli siis yhteensä 47 ilmaisu lasten kulttuurivaihdon annista siihen osallistuneille lapsille (F=47). Kaavio 1. havainnollistaa, kuinka maininnat kulttuurivaihtoprojektin annista siihen osallistuneille lapsille jakautuivat teemoittain.



**Kaavio 1. Aineistossa esiintyneet maininnat kulttuurivaihtoprojektin annista siihen osallistuneille lapsille teemoittain. F=47. N=5.**



**Kaavio 2. Aineistossa esiintyneet maininnat kulttuurivaihtoprojektin annista siihen osallistuneille kasvattajille teemoittain. F=22. N=5.**



Kun taas tutkin kasvattajien käsityksiä lasten kulttuurivaihtoprojektin annista heille itselleen, aineistossa esiintyi 10 mainintaa projektin mediakasvatuksellisesta annista ( $f=10$ ), 2 mainintaa projektin kansainvälisyyskasvatuksellisesta annista ( $f=2$ ), 5 mainintaa yhteisölliseen oppimiseen liittyvästä annista ( $f=5$ ) sekä 5 mainintaa muunlaisesta, kolmen etukäteen määritellyn teeman ulkopuolelle sijoittuvasta annista ( $f=7$ ). Aineistossa oli siis yhteensä 22 ilmaisu lasten kulttuurivaihdon annista siihen osallistuneille kasvattajille ( $F=22$ ). Kaavio 2. havainnollistaa, kuinka maininnat kulttuurivaihtoprojektin annista kasvattajille itselleen jakautuivat teemoittain.

Ensimmäisen asteen teemoittelun jälkeen, ts. teemoiteltuani aineiston kolmeen ennalta määriteltyn teorialähtöiseen pääteemaan sekä muu anti -teemaan, jatkoin teemoittelua kunkin teeman sisällä aineistolähtöisesti, mutta teoriaohjaavasti. Aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan toisen asteen teemoittelun perusteella lasten kulttuurivaihdon mediakasvatukseen liittyvän annin yläteeman sisälle muodostui kolme alateemaa, kansainvälisyyskasvatukseen liittyvän annin yläteeman sisälle muodostui myös kolme alateemaa ja samoin yhteisöllisen oppimiseen liittyvän annin yläteeman sisälle muodostui kolme alateemaa. Muu anti -teeman sisälle ei muodostunut selkeitä alateemoja. Sisällönanalyysissä syntyneet alateemat ovat esillä taulukossa 1. Seuraavissa luvuissa esittelen tutkimuksen tulokset tarkemmin yksi teema ja yksi alateema kerrallaan. Käytän tulosten raportoinnissa menetelmää, jossa empiria, teoria ja tulkinta lomittuvat tutkimustekstissä toisiinsa (ks. esim. Atjonen 2010, 17–18; Eskola & Suoranta 2003, 175).

**TAULUKKO 1.** Lasten kulttuurivaihdon anti. N=5. F=69.

YLÄTEEMA F=69	Mediakasvatukseen liittyvä anti (f=21)	Kansainvälisyys- kasvatukseen liittyvä anti (f=23)	Yhteisölliseen oppimiseen liittyvä anti (f=14)	Muu anti (f=11)
ALATEEMAT	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tilaisuus tutustua nykypäivän tieto- ja viestintäteknologian käytön mahdollisuuksiin ja haasteisiin (f=14)</li> <li>2. Kokemukset oman mediaesityksen tuottamisesta (f=4)</li> <li>3. Itse tehdyn elokuvan näkemisen riemu (f=3)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kulttuuri- ja suvaitsevuus- kasvatuksen tavoitteiden täyttyminen (f=17)</li> <li>2. Lasten mailman- kuvan avar- tuminen (f=2)</li> <li>3. Kokemus vieraan kielen opiskelusta ja motivaatio kielten opiske- luun jatkossa- kin (f=4)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lasten äänen kuuluminen toi- minnan suunnit- telussa ja toteu- tuksessa (f=5)</li> <li>2. Tunne oman roolin ja tehtä- vän tärkeydestä oppimis- yhteisössä (f=3)</li> <li>3. Kokemukset yhteisen projektin järjestämisestä, läpikäymisestä ja onnistumisesta (f=6)</li> </ol>	Ei syntyneitä alateemoja

### 5.1.1 Mediakasvatukseen liittyvä anti lasten kulttuurivaihtoprojektissa

Tässä luvussa esittelen, millaista mediakasvatuksellista antia kasvattajat kokivat lasten kulttuurivaihdolla olleen sekä projektiin osallistuneille lapsille että itselleen. Analysoin kasvattajien käsityksiä lasten kulttuurivaihdon mediakasvatuksellisesta annista varhaiskasvatuksen, mediakasvatuksen sekä osittain myös yhteisöllisen oppimisen teorioiden valossa. Tutkimusaineistosta lainatut osuudet on tekstissä kursivoitu sen lisäksi, että ne on merkitty lainausmerkein. Aineiston toisen asteen teemoittelun tuloksena lasten kulttuurivaihdon mediakasvatuksellisen annin teeman alle muodostui kolme alateemaa. Mediakasvatukseen liittyvä anti tuli esille ensinnäkin siten, että lasten kulttuurivaihtoprojekti antoi niin lapsille kuin kasvattajille tilaisuuden tutustua nykypäivän tieto- ja viestintäteknologian käytön mahdollisuuksiin ja haasteisiin. Toiseksi projekti antoi lapsille kokemuksia oman mediaesityksen tuottamisesta. Kolmanneksi projekti antoi lapsille itse tehdyn elokuvan näkemisen riemua, joka heijastui myös kasvattajiin.

#### Tilaisuus tutustua nykypäivän tieto- ja viestintäteknologian käytön mahdollisuuksiin ja haasteisiin

Kasvattajat kokivat lasten kulttuurivaihdossa antoisana sen, että se tarjosi lapsille ”*mahdollisuuden tutustua nykypäivän tietoviestintäteknologiaan*” (K2). Samalla myös kasvattajat saivat ”*tilaisuuden kokea jotain uutta lasten kanssa*” (K2) ja oppia itsekin ”*käyttämään lasten kanssa uutta tekniikkaa*” (K3). Lasten kulttuurivaihtoon sisältyneellä uuden tieto- ja viestintäteknologian käytöllä opetuksen ja oppimisen tukena oli siis annettavaa sekä projektiin osallistuneille lapsille että kasvattajille. Suomalaisen esikoulun puolelta todettiin vielä, että tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen opetuksen ja oppimisen tukena tarjoutuu heidän päiväkodissaan toistaiseksi varsin vähän mahdollisuuksia erilaisten resurssien puutteen vuoksi:

*”Meillä päiväkodilla ei ole mahdollisuuksia puuttuvien laitteistojen/taitojen takia vastaavanlaiseen projektiin ainakaan tällä hetkellä, ehkä joku päivä”*  
(K2)

Koska lasten kulttuurivaihdon kehitellyt opettajaopiskelijaryhmä tuli yliopistolta lainattujen tablettitietokoneiden kanssa päiväkotiin toteuttamaan projektia yhdessä ryhmän kanssa, tarjoutui esikouluryhmälle mahdollisuus olla mukana sellaisessa mediakasvatusta sisältävässä projektissa, joka olisi muuten jäänyt heiltä kokematta. Tällaista asetelmaa voisi hyvin tarkastella myös varhaiskasvatus-käsitteen systemisen määritelmän valossa (ks. Härkönen 2003, Härkönen 2008, Härkönen 2011) varhaiskasvatusoppiaineen antina varhaiskasvatuskäytännölle.

Monipuolinen tutustuminen erilaisiin tuttuihin ja tuntemattomiin mediavälineisiin sekä niiden käytön opetteleminen onkin todettu tärkeäksi osaksi lasten mediakasvatusta (Sintonen 2002, 114). Välineiden hallinta- ja käyttötaito on medialukutaidon oppimisessa olennaista, mutta on muistettava, etteivät pelkät tekniset taidot yksinään tee lapsesta medialukutaitoisesta. Aiempien tutkimusten mukaan liian välineorientoitunutta ja teknologiavetoista ajattelua mediakasvatuksessa on syytä välttää. Toisin sanoen on varottava, ettei tieto- ja viestintäteknologiaa käytetä vain sen itsensä vuoksi, vaan johonkin hyvään ja suunniteltuun tarkoitukseen. Tällöin lapset oppivat teknisten taitojen lisäksi ”ymmärtämään median roolia ja merkitystä jokapäiväisessä elämässä”, mikä on yksi mediakasvatuksen päätavoitteista. (Sintonen 2002, 112–113; Laru 2013, 8–11; ks. myös Laru 2012.) Myös tämän tutkimuksen tutkimusaineistossa tuli esille tämä tärkeä seikka. Lapset saivat projektissa tilaisuuden tutustua uuteen tieto- ja viestintäteknologiaan niin, että teknologian käyttäminen oli samalla sidoksissa erilaisiin järkeviin käyttötarkoituksiin:

*”Tieto- ja viestintäteknologiasta lapset saivat kokemuksia siitä, kuinka yhteyttä voi pitää eri puolille maapalloa.”* (K1)

*”Oli hyvä idea antaa lasten tutustua iPadien käyttöön kuvaamalla toisiaan ja mitä he näkevät ympäristössään.”* (K1)

*”Käytimme iPadin elektronista sanakirjaa, jotta lapset saisivat kuunnella suomen kielen natiivipuhujaa.” (K5)*

Lainaukset osoittavat, etteivät lapset ole projektissa käyttäneet uutta tieto- ja viestintäteknologiaa päämäärättömästi. Uuteen tieto- ja viestintäteknologiaan tutustuminen ei siis ollut vain teknologiaan itseensä tutustumista, vaan paremminkin tutustumista tuon teknologian antamiin mahdollisuuksiin. Aineiston perusteella lapset saivat kokemuksia muun muassa siitä, että uuden teknologian avulla voidaan pitää helposti yhteyttä kaukanakin asuvien ihmisten kanssa. Lisäksi he oppivat, että iPadien avulla voi kuvata videota tai oppia vaikka uutta kieltä. He oppivat, että *”teknologiaa voidaan käyttää hyödyksi muutenkin kuin pelaamiseen”* (K1).

Lasten kulttuurivaihtoon sisältynyt uuteen tieto- ja viestintäteknologiaan tutustuminen nähtiin antoisana myös lasten tulevien opiskelujen kannalta. Eräs kasvattaja totesi, että *”kun lapsi saa varhain positiivisia kokemuksia tieto- ja viestintäteknologiasta, se on hyvä pohja tuleville opiskeluille”* (K1). Huomio ei ole yllättävä, sillä nykypäivänä opiskelussa ja monissa ammateissa tarvitaan sähköiseen mediaan liittyvää mediakompetenssia (Laaksola 2013, 3). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan olisi hyvä, että jo esikoulun oppimisympäristö sisältäisi varusteita, joiden avulla lapsi voisi harjoitella sellaisia taitoja, joita nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäsenet tarvitsevat (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 11). Lasten kulttuurivaihto antoi tähän mahdollisuuden.

Aineistossa tuli hyvin selkeästi esille myös se, ettei uuden tieto- ja viestintäteknologian käyttö sisältänyt lasten kulttuurivaihdossa ainoastaan mahdollisuuksia vaan myös haasteita. Aineiston mukaan teknologia ei esimerkiksi aina toiminut toivotulla tavalla, jolloin suunnitelmat menivät uusiksi ja oli improvisoitava. Teknologian käyttöön liittyvät vaikeudet eivät aineiston perusteella koskettaneet niinkään projektiin osallistuneita lapsia vaan paremminkin kasvattajia. Asetelma on tuttu aiempienkin tutkimusten perusteella. Sen lisäksi, että kasvattajien on todettu tuntevan riittämättömyyttä ja osaamattomuutta mediakasvatuksen ja erityisesti siihen liittyvien uusien tieto- ja viestintäteknologioiden suhteen (Sintonen 2012, 9; Laaksola 2013, 3), tutkimuksissa on myös huomattu lapsilla olevan aikuisiin verrattuna erilainen strategia ja kyky omaksua uusien laitteiden ja medioiden käyttötaito ongelmitta.

Teknologia ympäröi heitä syntymästä alkaen ja he oppivat käyttämään uusia laitteita uteliaina kokeilemalla, ottamatta paineita. (Varis 2002, 23–25; Suoranta 2003, 165.) Toisaalta tutkimusaineisto osoittaa, että juuri teknologiaan liittyvien haasteiden voittamisen kautta projektiin osallistuneet kasvattajat oppivat itse uutta:

*”Sain paljon kokemusta niistä haasteista ja ongelmista, mitä laitteisiin liittyen voi olla. Kun vaikeudet voitetaan ja haasteista selviydytään, kokemus palkitsee. Virheiden kautta oppiminen on tehokasta. Tieto- ja viestintäteknologian haasteet antoivat motivaation ottaa uusista asioista selvää ja hakea tieto itse tekemällä ja kokeilemalla. Projektin aikana huomasin, että erilaisten laitteiden hallinta on tärkeää, ja varsinkin oma avoin ja positiivinen suhtautuminen. Siinä riittääkin opettelemista tuleviin päiviin.” (K1)*

Edellä siteeratulla kasvattajalla tuntuu olevan juuri sellainen asenne, jollaista hyvä media-kasvattaja Kotilaisen (2001) mukaan tarvitsee. Mediakasvattajan kompetenssi on nimenomaan kasvattajan rohkeutta, uteliaisuutta ja halua kehittyä itse mediakulttuurissa: ”Kasvatustyötä tekevä tarvitsee ensisijaisesti rohkeutta tarttua uusiin haasteisiin lasten kanssa riippumatta siitä, onko saanut mediakasvatukseen koulutusta vai ei.” Muuttuvassa mediakulttuurissa kasvattajat voivat saada tukea erilaisista painetuista tai verkosta löytyvistä oppimateriaaleista, mutta mikään oppimateriaali ei voita kokemusta lasten kanssa yhteisesti tuotusta mediaesityksestä. Mediakasvatuksen projekti on itsessään kasvattajalle mitä parhain oppimateriaali, sillä se tuottaa aina uusia perspektiivejä lasten mediakulttuuriin sekä ideoita koskien sitä, miten samankaltaisia projekteja kannattaisi seuraavilla kerroilla toteuttaa. (Kotilainen 2002, 36–37; Kotilainen 2001 Kotilaisen 2002, 37 mukaan.) Tällaista käsitysten muuttumista voi kuvata hyvin myös Härkösen varhaiskasvatus- ja esiopetusajattelun yleisen systeemimallin valossa (ks. Härkönen 2008, 25). Ajatellaan, että kasvattajan käsitykset mediakasvatuksesta ovat käsityksiä oppiaineesta. Kasvattaja ajattelee, että hänen tietonsa tästä oppiaineesta ovat puutteelliset, sillä hän ei koe olevansa kovin taitava uuden tieto- ja viestintäteknologian kanssa. Kasvattajan filosofisiin käsityksiin kuuluu kuitenkin sellainen käsitys tiedosta, että se karttuu, kun tarttuu rohkeasti uusiin haasteisiin ja ottaa asioista selvää. Niinpä huolimatta siitä, että hänen käsityksensä mediakasvatuksesta ovat hieman epäselviä, kasvattaja päättää toteuttaa lasten kanssa sellaisen varhaiskasvatuksen pedagogisen prosessin, jossa mediakasvatuksella on paljon painoarvoa. Tämä pedagoginen

prosessi selkeyttää, kirkastaa ja kartuttaa kasvattajan käsityksiä mediakasvatuksesta. Seuraavalla kerralla, kun kasvattaja päättää jälleen toteuttaa mediakasvatuspainotteisen pedagogisen prosessin, nämä aiemmin syntyneet käsitykset ohjaavat muun muassa sitä, millaisia tavoitteita, menetelmiä ja sisältöjä kasvattaja suunnittelee osaksi uutta projektia. On siis paljon omasta asenteesta ja varhaiskasvatusajattelusta kiinni, millaiseksi mediakasvattajaksi on edellytyksiä kehittyä.

### Kokemukset oman mediaesityksen tuottamisesta

Lasten kulttuurivaihto antoi esikoululaisille mahdollisuuden tuottaa oman mediaesityksen. Eräs kasvattaja oli sitä mieltä, että koko projektin tärkein anti lapsille oli nimenomaan ”*tuottaminen (ideointi, tekeminen ja lopputulos)*” (K2). Hän totesi, että ”*toki lapset nauttivat Indonesian lasten elokuvan näkemisestäkin, mutta tällä kertaa koen lasten saaneen/nauttineen eniten omasta työskentelystä*” (K2). Mediakasvatuksen osa-alueista puhuttaessa kasvattaja kokee siis lasten kulttuurivaihdon sisältämän median tuotannon osa-alueen antaneen lapsille enemmän kuin median vastaanoton osa-alueen. Teorioiden valossa näkökulma on hyvin ymmärrettävä. Mediaesityksen tuotannossa korostuvat ilmaisua painottava tekeminen ja kokeminen. Tällainen kokonaisvaltainen toiminta on lapsille ominaista ja siten erittäin sopivaa mediakasvatuksen alkuvaiheessa ennen kuin on aika siirtyä analyttisempaan valmiiden mediaesitysten tarkasteluun. Mediakriittisyyttä voi lähteä lasten kanssa tavoittelemaan luomalla omia tarinoita ja juttuja mediavälineiden avulla sanaa, kuvaa ja ääntä yhdistellen. (Sintonen 2002, 113–116; Sintonen 2001, Sintonen 2002, 113–116 mukaan.) Myös Mustonen (2002) toteaa, että lasten mediakasvatuksessa voidaan mediataitoja oppia parhaiten itse tekemällä, esimerkiksi luomalla itse mediasisältöjä, ”kuvaamalla ja ohjaamalla omia julkaisuja”. Se, että lapsi on mediaan nähden yleisön sijaan tekijän asemassa, vahvistaa myös hänen kriittistä suhtautumistaan mediaan. (Mustonen 2002, 57.)

Mediaesityksen yhteisöllinen suunnittelu ja ideointi olivat aineiston perusteella olennainen osa koko mediaesityksen tuotantoprosessiin liittyvää antia, mutta tarkastelen näitä aiheita myöhemmin, yhteisöllisen oppimisen annista kertovassa luvussa. Myös tuotantoprosessin



konkreettisen lopputuloksen, oman elokuvan näkeminen ja siihen liittyvä riemu tuli esille lasten kulttuurivaihdon antina, mutta sitä puolestaan käsittelen tarkemmin seuraavassa aluvuossa. Niinpä tässä kappaleessa keskityn kertomaan ideoinnin ja lopputuloksen väliin sijoittuvasta tuotantoprosessin annista – dokumentin kuvaamisesta. Aineistossa tuli useaan otteeseen esille, että videokuvaaminen oli lasten kannalta antoisaa:

*”Näin jokaisella oli mahdollisuus kokeilla kuvaamista ilman oikeaa lopputulosta. Kaikki kokeilut olivat hyviä ja useat toistot antoivat kokemuksen onnistumisesta.”*  
(K1)

*”Kuvaamista harjoiteltiin käytännössä konkreettisesti ja toiminnallisesti. Varsinaista kuvauspäivää varten lapset saivat valita ovatko kuvaajia vai näyttelijöitä. Kuvaajat pitivät omaa työtänsä tärkeänä ja suhtautuivat siihen tosissaan.”* (K1)

*”Lapsen kiivetessä lumikasan päälle kuvaaja tuumasi tyytyväisenä, että tästähän tulee hyvää kuvaa.”* (K1)

Esimerkkikatkelmat kasvattajien vastauksista osoittavat, että kuvaaminen antoi lapsille itse kuvaustaidon karttumisen lisäksi onnistumisen kokemuksia ja tyytyväistä mieltä. Päiväkohteissa on valokuvattu ja videokuvattu ennenkin, mutta usein kuvaajan rooli on varattu kasvattajalle. Kokeiluja on toki siitäkin, että tämä vanhanaikainen asetelma murretaan ja kamerat annetaan kasvattajien sijaan lasten käyttöön. Tällaiset kokeilut ovat kuitenkin tois-  
taiseksi melko harvinaisia. (Ching & Wang 2012, 32, 43–44.) Ching ja Wang toteavat tutkimuksessaan, että lapsilla riittää halua ja innostusta luoda ja kuvata digitaalisia tarinoita. Omien digitaalisten tarinoiden kuvaaminen antaa lapsille parhaimmillaan uuden ja antoisan itseilmaisun ja itsetutkiskelun kanavan. Tärkeä kysymys kuuluukin, suovatko kasvattajat lapsille mahdollisuuden tähän antamalla aikaa ja sopivia työkaluja lasten käyttöön kuvaamisesta varten. (Emt., 43–44.)

### Itse tehdyn elokuvan näkemisen riemu

Aineiston perusteella ei jää epäselväksi, että lapset nauttivat oman elokuvan näkemisestä. Kasvattajat olivat sitä mieltä, että lapsille ”oman elokuvan näkeminen oli tärkeää” (K2) ja kuvailivat lasten iloa tilanteessa, jossa he saivat vihdoinkin nähdä itse kuvaamansa valmiin elokuvan:

*”Lasten osallistumisen ilo näkyi myös valmiita videoita katsottaessa. Kun videokuva oli luistelusta, eräs lapsi kommentoi olevansa kuvassa: ’mää oon tuossa luistelemassa’. Toinen lapsi kommentoi: ’Mää kuvasin tuota’. Oman kuvan näkeminen, oman työn näkeminen (kuvaaminen) vahvisti lapsille yhteenkuuluvuutta projektiin ja oman osallisuuden tärkeyttä.” (K1)*

Ilmiö on tuttu myös aiemmista tutkimuksista. Sellaisissa päiväkodeissa, joissa videokameraa käytetään paljon, on jo huomattu, että lapsista on hienoa nähdä itsensä ja kaverinsa niin sanotusti ”televisiosta” (Korhonen 2002, 48). Lasten kulttuurivaihdossa elokuvan näkemisen iloa lisäsi se, että elokuva oli lasten itsensä suunnittelema ja kuvaama. Tutkimusaineiston perusteella oman elokuvan näkemisen riemu ei rajoittunut siihen, että lapset näkivät videokuvaa itsestään, vaan he näkivät siinä lisäksi oman työnsä jäljen. Koska työ oli toteutettu yhteisöllisen projektin muodossa, myös lasten yhteenkuuluvuuden tunne vahvistui, kun he näkivät työnsä onnistuneen lopputuloksen. Jokaisen lapsen panos oppimisyhteisössä oli ollut lopputuloksen kannalta merkittävä, joten lapset saivat elokuvaa katsoessaan myös tunteen oman osallisuuden tärkeydestä. Yhteisöllisen oppimisen teorioiden perusteella voisi ajatella, että loppujen lopuksi elokuva ei ollut pelkkä elokuva, vaan lasten yhteisöllisen oppimisprojektin aikaansaannos, konkreettisen muodon saanut representaatio lasten yhteisestä tiedonluomisesta, eräänlainen ”learning object”, joka voidaan jakaa (ks. Vartiainen ym. 2012). Ei siis ole ihme, että lapset iloitsivat nähdessään oman elokuvansa. Lasten ilo heijastui myös kasvattajiin. Eräs kasvattaja toteaa, että ”oli palkitsevaa katsoa lapsia, kun he katsoivat omaa kuvaamaansa videota ja huomasivat sieltä ilokseen oman kuvansa” (K1).

### 5.1.2 Kansainvälisyyskasvatukseen liittyvä anti lasten kulttuurivaihtoprojektissa

Tässä luvussa esittelen, millaista kansainvälisyyskasvatuksellista antia kasvattajat kokivat lasten kulttuurivaihdolla olleen sekä projektiin osallistuneille lapsille että itselleen. Analysoin kasvattajien mainintoja lasten kulttuurivaihdon kansainvälisyyskasvatuksellisesta annista varhaiskasvatuksen ja kansainvälisyyskasvatuksen teorioiden valossa. Tutkimusaineistosta lainatut osuudet on tekstissä kursivoitu sen lisäksi, että ne on merkitty lainausmerkein. Aineiston toisen asteen teemoittelun tuloksena lasten kulttuurivaihdon kansainvälisyyskasvatuksellisen annin teeman alle muodostui kolme alateemaa. Ensinnäkin projekti antoi lapsille mahdollisuuden tehdä kansainvälistä yhteistyötä, tutustua toisella puolella maapalloa asuvien lasten elämään ja vahvistaa suvaitsevia asenteitaan. Erilaiseen kulttuuriin tutustuessaan lapset tulivat tietoisemmiksi myös omasta kulttuuristaan. Toisin sanoen lasten kulttuurivaihdossa täyttyivät kulttuuri- ja suvaitsevuuskasvatuksen tavoitteet. Kulttuurikasvatus kosketi lasten lisäksi myös kasvattajia, sillä osa heistäkin totesi oppineensa jotakin yhteistyömaasta ja sen kulttuurista. Toiseksi projekti auttoi lapsia avartamaan maailmankuvaansa. Kolmanneksi projekti antoi lapsille kokemuksen vieraan kielen opiskelusta ja motivaatiota kielten opiskeluun jatkossakin.

#### Kulttuuri- ja suvaitsevuuskasvatuksen tavoitteiden täyttyminen

Ihmisten tutustuttaminen toisiin kulttuureihin on yksi kansainvälisyyskasvatuksen, erityisesti kulttuurikasvatuksen päämääristä. Kulttuurikasvatuksessa ihmiset saatetaan vuorovaikutukseen toisen kulttuurin edustajien kanssa. Kulttuurikasvatus lisää suvaitsevaisuutta, auttaa rakentamaan moniarvoisempaa ajatusmaailmaa ja vähentää ennakkoluuloja erilaisuutta kohtaan. (Myllymäki 2004, 16.) Lasten kulttuurivaihdon kulttuurikasvatuksellinen ja suvaitsevuuskasvatuksellinen anti tuli moneen otteeseen esille kasvattajien vastauksissa, kun he kertoivat näkemyksiään siitä, mitä lasten kulttuurivaihto antoi projektiin osallistuneille lapsille:

*”Kulttuurivaihdon ansiosta lapset saivat tietoa toisella puolella maapalloa asuvien lasten elämästä ja ympäristöstä.” (K1)*

*”He (lapset) huomaavat, että eri maissa on erilaisia tapoja, kieliä, kulttuureita ja niin edelleen, ja että kaikkia erilaisuuden muotoja tulee arvostaa.” (K4)*

*”On hyvä, että lapset saavat jo esikoulussa positiivisia kokemuksia eri kulttuureista. Se poistaa mahdollisia vanhempana tulevia ennakkoluuloja ja lisää mielenkiintoa muita kulttuureja kohtaan.” (K1)*

*”Se, että lapset huomaavat, että huolimatta erilaisesta ympäristöstä ja maasta lapset ovat samanlaisia ja tekevät samanlaisia asioita on hyvää suvaitsevaisuuskasvatusta.” (K1)*

Edelliset lainaukset tutkimusaineistosta todistavat hyvin sen, että lasten kulttuurivaihto täytti kulttuurikasvatuksen ja suvaitsevuuskasvatuksen tavoitteet toisiin kulttuureihin tutustumisesta, ennakkoluulojen ehkäisemisestä, erilaisuuden arvostamisesta ja suvaitsevuuteen kasvusta. Kasvattajat kokivat antoisana sen, että lapset saivat *”jo esikoulussa kokemuksen kansainvälisestä yhteistyöstä”* (K1). Kansainvälistä yhteistyötä – kontaktien ottamista muihin maihin ja kulttuureihin erilaisten ystävyysprojektien avulla – on ennenkin pidetty hyvänä suvaitsevuuskasvatuksen menetelmänä, koska kontaktit eri kulttuurien edustajien kanssa lisäävät oikeaa tietoa ja oikeita uskomuksia kohderyhmästä ennakkoluulojen sijaan (Wahlström 1996, 116; Allport 1988, Wahlströmin 1996, 105 mukaan). Tutkimusaineistossa todetaan vielä lisäksi, että *”eri maiden välistä yhteistyötä moni esikoululainen tulee tarvitsemaan tulevaisuudessa omassa työssään”* (K1). Nykyisessä todellisuudessa, jossa *”kansainvälistyvä maailma ja kauppasuhteiden jatkuva laajeneminen ovat tosiasioita, joita ei voi enää muuksi muuttaa”* (Wahlström 1996, 102), toteamus pitää mitä luultavimmin paikkaansa.

Kun ihminen tutustuu omastaan poikkeavaan kulttuuriin, hän saa samalla vertailukohteen omalle kulttuurilleen. Näin ollen kulttuurikasvatuksen avulla ihmisen on mahdollista tulla

syvemmin tietoiseksi myös omasta kulttuuristaan ja vahvistaa omaa kulttuuri-identiteettiään. Kulttuuri-identiteetti tarkoittaa ihmisen käsitystä siitä kuka hän on, millaiset ovat hänen juurensa, miten hänen kotimaansa jäsentyy maailmankartalle ja millainen on se kansa johon hän kuuluu. (Myllymäki 2004, 16; Wahlström 1996, 82.) Tutkimusaineistossa mainittiin lasten kulttuurivaihdon yhdeksi anniksi nimenomaan ”*omaan kulttuuriin liittyvien tyypillisten asioiden havaitseminen*” (K3), joten myös tämä kulttuurikasvatuksen tavoite täyttyi. Lasten kulttuurivaihdossa lapset syvensivät ymmärrystään omasta kulttuuristaan, kun he pohtivat ja keksivät, mitä asioita omasta maastaan he haluaisivat näyttää dokumentin välityksellä maapallon toisella puolella asuville lapsille. Lisäksi lasten tietous oman kulttuurin erityispiirteistä vahvistui, kun he saivat omalle kulttuurilleen vertailukohteen yhteistyömaan kulttuurista. Wahlströmin (1996) mukaan ”*esikouluikäinen lapsi luo käsityksen kotimaastaan ja omasta kansastaan vertailemalla niitä vieraisiin paikkoihin ja ulkomaalaisiin*” (Wahlström 1996, 83). Seuraavat aineistokatkelmät osoittavat, että lasten kulttuurivaihto tarjosi lapsille tilanteita oman kotimaan ja vieraan maan vertailemiseen:

*”Kuva orangista sademetsässä johdatti keskusteluun Suomen ja Indonesian luonnon eroista. Kuva pilvenpiirtäjistä antoi aiheen keskustella ympäristöstä, näyttääkö samanlaiselta kuin Savonlinnassa. Indonesian ilmasto, kartan muoto ja saarten määrä poikkeavat paljon Suomesta. Lapset oppivat vertaamista mikä on samanlaista ja mikä erilaista.”* (K1)

*”Muita maita ja ulkomaalaisia lapsia on varmasti kiva seurata, ja havaita yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia.”* (K3)

Eri maiden, kansojen ja kulttuurien vertaileminen sekä niiden välisten eroavaisuuksien tiedostaminen ei tarkoita ennakkoluuloisuutta, suvaitsemattomuutta eikä rasismia. Vastaislaisessa tilanteessa, jossa näihin eroavaisuuksiin suhtaudutaan kielteisesti, voidaan puhua suvaitsemattomuudesta. Eroavaisuuksien vertailu voi tapahtua kaikin puolin positiivisessa hengessä, kun erilaisuutta pidetään rikkautena. (Wahlström 1996, 83.) Suvaitsevuuskasvatuksessa on olennaista, ettei ihmisten erilaisuuden anneta estää näkemästä myös heidän samankaltaisuuttaan – eroavaisuudet ja samankaltaisuudet voidaan nähdä yhtä aikaa. Suvaitsevuuskasvatuksessa painotetaan, että ”eroista huolimatta voidaan olla yhteistyössä ja

sovussa”. (emt., 77, 120.) Lasten kulttuurivaihto antoi aineiston perusteella lapsille mahdollisuuden nähdä kulttuurierojen lisäksi myös yhtäläisyyksiä erimaalaisten ihmisten välillä:

*”Mielestäni lapsille oli avartavaa nähdä, että toisessa maassa aivan erilaisessa ympäristössä lasten leikit ja toiminnot ovat samanlaisia kuin Suomessa. Molemmissa maissa pidetään opetustuokioita, leikitään, pidetään liikuntahetkiä, lauletaan, kuunnellaan vierailevia esiintyjä jne. Tästä esimerkkinä se, kun videoiden katselupäivänä esikoululaiset seurasivat sitä, miten indonesiassa oli vierailevia soittajia, ja samana päivänä heillä itsellään oli teatterivierailijoita, joita he saivat seurata.”*

(K1)

Aineiston ja teorioiden perusteella voi siis todeta, että lasten kulttuurivaihto toimi hyvänä kulttuurikasvatuksen ja suvaitsevuuskasvatuksen menetelmänä. Projektin avulla voitiin saavuttaa tärkeitä kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteita.

Kansainvälisyyskasvatuksessa jos missä ollaan erilaisten maailmankatsomusten ja ihmis käsitysten äärellä. Esimerkiksi kulttuuri- ja suvaitsevuuskasvatuksessa pyritään erilaisten maailmankuvien arvostamiseen käsittelemällä enemmän tai vähemmän näkyvästi isoja kysymyksiä kulttuurieroista, tasa-arvosta, syrjinnästä ja oikeudenmukaisuudesta. Yksi suvaitsevuuden rakennusaineksista on pyrkimys nähdä erilaiset maailmankuvat rikkautena. (Wahlström 1996, 77, 120; Myllymäki 2004, 16.) Härkösen (2008; 2011) mukaan kasvattajien maailmankatsomukset ja ihmiskäsitykset ovat systeemisessä yhteydessä siihen, millaisia ovat heidän käsityksensä kasvatuksen olennaisista elementeistä, kuten tavoitteista, oppiaineista ja menetelmistä. Kasvattajien maailmankatsomukset vaikuttavat systeemisesti myös heidän käsityksiinsä pedagogisista prosesseista sekä niiden suunnittelusta. (Härkönen 2008; Härkönen 2011, 56–58.) Kansainvälisyyskasvatusta sisältävää pedagogista osaprosessia onkin mielenkiintoista pohtia varhaiskasvatus- ja esiopetusajattelun yleisen systemimallin (Härkönen 2008, 25) valossa. Toisaalta uskon, että onnistuakseen ja ollakseen antoisa lasten kannalta, kansainvälisyyskasvatusta sisältävä pedagoginen prosessi vaatii kasvattajia, jotka tiedostavat erilaisten maailmankatsomusten olemassaolon ja arvostavat itse niitä. Maailmankatsomuksellisesti avarakatseisen kasvattajan lienee helpompi välittää pedagogisessa prosessissa erilaisten tavoitteiden, menetelmien ja sisältöjen kautta myös lapsille avarakatseisia asenteita. Toisaalta voidaan myös ajatella, että kasvattaja, joka heit-

täytyy ennakkoluuloistaan tai epävarmuudestaan huolimatta mukaan kansainvälisyyskasvatusta sisältävään pedagogiseen prosessiin, saattaa prosessin vaikutuksesta päätyä muokkaamaan lasten asenteiden lisäksi omia maailmankatsomuksiaan ja ihmiskäsityksiään – ei välttämättä radikaalisti, mutta jonkin verran. Lasten kulttuurivaihtoprojekti vaikuttaa sellaiselta pedagogiselta prosessilta, johon osallistuneet kasvattajat ovat jo lähtökohtaisesti olleet maailmankatsomuksellisesti hyvin avarakatseisia. Heidän käsityksensä maailmasta ovat heijastuneet lasten kanssa toteutettavaan pedagogiseen prosessiin. Kasvattajat kertovat aineistossa lasten oppineen paljon tärkeitä asioita koskien suvaitsevuutta ja erilaisuuden arvostamista, mutta vain harvoin he mainitsevat itse saaneensa jotain projektiin sisältyneeseen kansainvälisyyskasvatukseen liittyen. Aineistossa oli kaikkein eniten mainintoja lasten kulttuurivaihdon kansainvälisyyskasvatuksellisesta annista lapsille, mutta kaikkein vähiten mainintoja kansainvälisyyskasvatuksellisesta annista kasvattajille itselleen.

#### Lasten maailmankuvan avartuminen

Tutkimusaineistossa tuli esille, että kasvattajat uskoivat lasten kulttuurivaihdon avartaneen lasten maailmankuvaa:

*”Uskon, että lapset ovat saaneet lisää ajattelemisen aihetta, ja että projekti on avartanut lasten maailmankuvaa.” (K3)*

*”Lapset miettivät (ja yrittivät ymmärtää) maapalloa, sen asukkaita, kulkemista maailmalla, etäisyyksiä. Monelle jo Helsinki on ulkomaita, joten Indonesian käsittäminen on vielä haastavaa, mutta kokonaisuuden hahmottaminen alkanut.” (K2)*

Aineistossa ilmaistaan, että kulttuurivaihtoprojektin puitteissa lapset ”miettivät” ja ”yrittivät ymmärtää” maapalloa. Kaukana sijaitsevan yhteistyömaan käsittäminen todetaan vielä haasteelliseksi tehtäväksi esikoululaisille. Toisaalta aineistossa huomautetaan, että lapset

ovat haasteista huolimatta alkaneet jo hahmottaa kokonaisuutta. Monet kansainvälisyyskasvatuksen kysymykset ovat lasten kannalta hyvin abstrakteja ja monimutkaisia. Esimerkiksi kansainvälisyyskasvatuksessa vallitseva maailmankuva on kuva globalisoituvasta maailmasta. Globalisaation myötä ”maailma nähdään yhä kokonaisvaltaisempana järjestelmänä”, jonka osien välillä on yhä enemmän vuorovaikutusta huolimatta maantieteellisistä etäisyyksistä. Globalisoituvassa maailmassa myös keskinäinen riippuvuus eri maiden ja kansojen välillä vahvistuu. (Kansainvälisyyskasvatus 2010 2007, 6.) On selvää, ettei globaalia vastuuta kantavaksi maailmankansalaiseksi kasveta yhdessä yössä. Tässä vaiheessa on hyvä muistuttaa, ettei lapsen ole tarkoituskaan omaksua ja ymmärtää kaikkea heti, sillä kansainvälisyyskasvatuksessa on kyseessä elinikäisen oppimisen periaatteiden mukainen jatkumo päiväkodeista myöhempiin koulutuksiin ja aikuisuuteen (emt., 16). Näin ollen lapsen maailmankuva saakin avartua pikku hiljaa. Kuten tämän tutkimuksen aineisto osoittaa ja kuten opetusministeriö kansainvälisyyskasvatuksen ohjelmassaan suosittelee (emt., 11 & 16), kaikki alkaa kuitenkin jo varhaiskasvatuksesta.

### Kokemus vieraan kielen opiskelusta ja motivaatio kielten opiskeluun jatkossakin

Opetusministeriön mukaan kansainvälisyyskasvatuksen periaatteisiin kuuluu kielten opetuksen aloittaminen kyllin varhain. Koska kieli ja kulttuuri ovat kiinteässä sidoksissa toisiinsa, uusiin kieliin tutustuminen innostaa tutustumaan uusiin kulttuureihin ja toisaalta uusiin kulttuureihin tutustuminen kannustaa oppimaan uusia kieliä. Kielten oppiminen rakentaa ihmisen identiteettiä, vahvistaa kommunikaatiomahdollisuuksia ja ehkäisee syrjäytymistä globalisoituvassa maailmassa, jossa monikielisyydellä on tärkeä merkitys elinikäisessä oppimisessa ja työelämässä. (Kansainvälisyyskasvatus 2010 2007, 17.) Nämä näkökulmat huomioon ottaen ei ole kovin yllättävää, että tutkimusaineistossa kasvattajat ilmaisivat pitäneensä kulttuurivaihtoprojektin tarjoamia kokemuksia vieraan kielen opiskelusta lasten kannalta antoisana:



*”Projektin aikana lapset Suomessa ja Indonesiassa saivat kokemuksen vieraan kielen opiskelusta. Suomalaiset harjoittelivat sanomaan hyvää huomen-ta indonesian kielellä. Indonesialaiset innostuivat vielä enemmän kun kuunte-livat iPadilta kuinka suomen sanoja lausutaan, ja kirjoittivat niitä taululle.”*  
(K1)

*”He (lapset) saivat tilaisuuden rikastuttaa sanavarastoaan toisessa kielessä. He olivat hyvin innostuneita oppimaan suomea ja suunnittelivat vierailevan-sa Suomessa. (K5)*

Vieraan kielen opiskelu oli siis lasten kulttuurivaihdossa lähinnä sitä, että lapset opettelivat tervehtimään yhteistyömaan kielellä tai he tutustuivat hieman useampiinkin kyseisen kie-len sanoihin. Kasvattajien mukaan lapset olivat hyvin innostuneita oppimaan vierasta kiel-tä. Lapset tutustuivat vieraaseen kieleen passiivisesti myös yhteistyömaan tekemää eloku-vaa katsellessaan. Vaikka vieraan kielen opiskelu ei ollut lasten kulttuurivaihdossa sen suurempaa ja systemaattisempaa, aineistossa tuli esille, että se saattaa silti olla kipinä, joka synnyttää lapsissa motivaatiota kielten opiskeluun myöhemmin:

*”Tämä esimerkki opettaa lapsille, että toisen maan kieltä voi ja kannattaa opiskella. Joko vieraan maan omaa, tai molemmille maille yhteistä englan-tia.”* (K1)

Suomessa kielten opiskelu alkaa yleensä vasta peruskoulussa. Toisaalta joissakin päiväko-deissa hyödynnetään kielikylpymenetelmää, jonka tavoitteena on herättää lapsen mielen-kiinto vierasta kieltä kohtaan ja opettaa lasta toimimaan kaksikielisessä ympäristössä (Esi-opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 53; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 41). Kielikylpy asettaa usein oppimisympäristölle tavallista suurempia vaatimuksia (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 53), mutta tämän tutkimuksen tulosten ja teorian perusteella voisi ajatella, että jo pieni ”kielisuihku”, joka ei vaadi samoja pitkä-aikaisia resursseja kuin kielikylpy, on lasten kannalta antoisa ja hyödyllinen kokemus.

### 5.1.3 Yhteisölliseen oppimiseen liittyvä anti lasten kulttuurivaihtoprojektissa

Tässä luvussa esittelen, millaista yhteisölliseen oppimiseen liittyvää antia kasvattajat kokivat lasten kulttuurivaihdolla olleen sekä projektiin osallistuneille lapsille että itselleen. Analysoin kasvattajien mainintoja lasten kulttuurivaihdon yhteisölliseen oppimiseen liittyvästä annista varhaiskasvatuksen ja yhteisöllisen oppimisen teorioiden valossa. Tutkimusaineistosta lainatut osuudet on tekstissä kursivoitu sen lisäksi, että ne on merkitty lainausmerkein. Aineiston toisen asteen teemoittelun tuloksena lasten kulttuurivaihdon yhteisölliseen oppimiseen liittyvän annin teeman alle muodostui kolme alateemaa. Yhteisölliseen oppimiseen liittyvä anti ilmeni aineistossa ensinnäkin siten, että lapset saivat äänensä kuuluville lasten kulttuurivaihdon suunnittelussa ja toteutuksessa, mistä myös kasvattajat itse olivat hyvillään. Toiseksi lapset saivat tunteen oman roolin ja tehtävän tärkeydestä oppimisyhteisössä. Kolmanneksi lapset saivat kokemuksen yhteisen projektin läpikäymisestä – yhteistyöstä, toisten auttamisesta ja yhdessä onnistumisesta. Kokemukset yhteisen projektin läpikäymisestä synnyttivät ja kehittivät yhteisöllisyyttä. Yhteisen projektin järjestäminen ja siihen liittyvä yhteistyö eri tahojen kanssa mainittiin antoisana myös kasvattajan näkökulmasta.

#### Lasten äänen kuuluminen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa

Lasten mielipiteiden kuuntelemisen sekä heidän ryhmän toimintaa koskevien vaikutusmahdollisuuksiensa merkitystä korostetaan niin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin (2010). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan ”kasvattaja kuuntelee lasta ja antaa lapselle mahdollisuuksia tehdä aloitteita, valita toimintojaan, tutkia, tehdä johtopäätöksiä ja ilmaista ajatuksiaan” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18). Itse asiassa sama näkökulma on

esillä jo vuoden 1989 lasten oikeuksien yleissopimuksessa, jonka mukaan ”lapsella on oikeus ilmaista vapaasti mielipiteensä” (Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, 13 artikla). Yhteisöllisissä oppimisprojekteissa lasten ääni pääsee usein paremmin kuuluviin kuin perinteisessä opetuksessa, jossa opettajan rooli ainoana asiantuntijana korostuu ja joissa lapset laitetaan suorittamaan tarkasti strukturoituja tehtäviä, joiden lopputulos on jo etukäteen opettajalla tiedossa. Perinteisiä opettajan ja lapsen rooleja murretaan esimerkiksi design-suuntautuneessa pedagogiikassa, jossa suositaan avoimia tehtävänantoja ja jätetään näin lasten omalle suunnittelulle tarkoituksella paljon tilaa. (Liljeström ym., 2013; Vartiainen ym., 2012.) Kasvattajien vastauksissa tuli esille, että lasten kulttuurivaihto yhteisöllisenä oppimisprojektina antoi lasten äänen kuulua toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa:

*”Tässä projektissa arvostettiin lasten omia ideoita ja toteutuksia. Ajattelen lasten äänen ja ajatusten kuuntelemisen ja arvostamisen olevan merkittävä kokemus lapselle itsetunnon ja minäkuvan kehityksen kannalta.” (K1)*

*”Uskon, että lapsille oli tärkeää saada itse suunnitella, mitä he haluavat näyttää toisen maan lapsille Suomesta.” (K1)*

*”Kun lapset ovat mukana suunnittelemassa projektia, he motivoituvat siihen hyvin.” (K1)*

Lasten kuuntelemista ja lasten ideoiden arvostamista ei turhaan peräänkuuluteta eri asiakirjoissa ja suosituksissa, sillä kuten tästäkin tutkimusaineistosta käy ilmi, lasten äänen noteeraamisella toiminnan suunnittelussa on monia hyviä puolia. Aineistossa todetaan, että lasten omien ideoiden ja vaikutusmahdollisuuksien arvostaminen vaikuttanee positiivisesti lapsen itsetunnon ja minäkuvan kehitykseen. Lisäksi huomataan toiminnan suunnitteluun osallistumisen myönteinen vaikutus toimintaan motivoitumiseen. Vastaavanlaisiin havaintoihin on törmätty ennenkin. Suoranta (2003) antaa esimerkin koulun puolelta: kun lapset otetaan mukaan opetussisältöjen ja toiminnan suunnitteluun, koulun kulttuurinen merkitys ja mielekkyys kohoavat lasten silmissä. (Suoranta 2003, 179.) Sen lisäksi, että lasten vaikutusmahdollisuudet toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa nähtiin projektin antina siihen osallistuneille lapsille, nähtiin sama asia antoisana myös kasvattajan näkökulmasta:

*”Itselle tuli hyvä mieli siitä, että lapset saivat itse osallistua suunnitteluun ja kuvaamiseen.” (K1)*

Sitaatti osoittaa kasvattajan myönteisyyttä sellaisia toimintatapoja kohtaan, joissa lasten aktiivinen osallistuminen ja osallisuus korostuvat. Ainakin tässä tapauksessa osoittautuvat siis turhiksi Suorannan huolenaiheet siitä, että ennen kuin yhteisöllisen oppimisen kukoistus voi alkaa, olisi purettava vanhoja pinttyneitä käsityksiä, joiden mukaan vain opettaja on vastuussa oppimisesta ja toiminnasta. Toisaalta Suorannan näkökulma on jälleen koulun puolelta, jossa tilanne lieene se, että oppilaatkin ”ovat tottuneet pääasiassa vain kuuntelemaan”. (Suoranta 2003, 179–180.) Suorannan kuvaamat yhteisöllisen oppimisen menetelmien käyttöönottoa jarruttavat haasteet eivät vaivaa samalla tavalla varhaiskasvatuksen puolella. Varhaiskasvatuksen kenttä lieeneekin yhteisöllisen suunnittelun ja yhteisöllisen oppimisen ynnä muiden koulun ”standardipedagogiikasta” poikkeavien toimintatapojen soveltamiseen oivallinen ympäristö, sillä koulumaiset toimintatavat ja tiukat opetussuunnitelmat eivät ole siellä esteenä. Varhaiskasvattajat saattavat olla vastaanottavaisempia uusien menetelmien suhteen senkin puolesta, että varhaiskasvatuksen menetelmärepertuaari on jo entisestään hyvin rikas (ks. esim. Härkönen 2011, 57–58).

#### Tunne oman roolin ja tehtävän tärkeydestä oppimisyhteisössä

Projektin yhtenä antina lapsille voidaan aineiston perusteella pitää myös sitä, että lasten kulttuurivaihtoa toteuttaneessa oppimisyhteisössä lapset saivat tunteen oman roolin ja tehtävän tärkeydestä. Yhteistyön ja onnistumisen edellytys oli ensinnäkin tehtävien jako oppimisyhteisössä ja toiseksi se, että jokainen kantoi vastuuta siitä tehtävästä, jonka oli saanut:

*”Jokaisen lapsen tehtävä oli merkityksellinen. Ilman näyttelijöitä ei ole kuvattavaa, eikä ilman kuvaajia saada dokumentoitua.” (K1)*

*”Lyhyessä ajassa kuvattiin neljässä eri paikassa, jolloin jokaisen lapsen osallistuminen korostui.” (K1)*

Kuten aineistosta käy ilmi, yhteisöllisessä oppimisessa vastuu oppimistehtävän suorittamisesta jaetaan oppimisyhteisön kesken. Lasten kulttuurivaihdossa lapset saivat valita osallistuvatko yhteiseen tehtävään kuvaamalla vai näyttelemällä. Näyttelijöiden kesken vastuita jaettiin vielä niin, että osa sai luistella, osa hiihtää, osa laskea pulkalla, osa kiipeillä ja temppuilla lumikasoissa ja niin edelleen. Myös kuvaajat jakoivat vielä keskenään vastuutehtäviä siitä, kuka milläkin kuvauspaikalla talvipuuhia taltioisi.

Yhteisölliseen oppimiseen kuuluu, että oppimisyhteisössä yhden ihmisen ei tarvitse jaksaa eikä osata kaikkea, vaan yhteisön jäsenet voivat tukeutua toinen toisiinsa, kompensoida muiden osaamisen avulla omia rajoituksiaan sekä ylittää yhdessä rajoja. Heterogeeninen ryhmä on tällöin jopa homogeenistä ryhmää tarkoituksenmukaisempi oppimisyhteisö. Heterogeenisessä ryhmässä jokaisella jäsenellä on omat vahvuutensa, heikkoutensa ja kiinnostuksen kohteensa. Oppimisprojektissa voidaan tällöin hyödyntää hajautetun asiantuntijuuden menetelmää. Hajautettu asiantuntijuus on yhteisöllisessä oppimisessa käytettävä pedagoginen menetelmä, joissa oppimisyhteisön jäsenet voivat kukin perehtyä heitä itseään kiinnostaviin asioihin, ottaa niistä vastuuta ja opettaa niitä myös toinen toisilleen. (Hakkarainen ym., 2008, 378–380, 386.) Kun jossakin asiassa taitavampi lapsi opettaa heikompa, syntyy myös lähikehityksen vyöhyke, jolla heikompi lapsi voi kehittää osaamistaan (Vygotski 1982, 184–185). Aineistossa esiintyy maininta myös lähikehityksen vyöhykkeen hyödyntämisestä:

*”Kuvaamiskokeiluun lapset jaettiin pareittain niin, että toinen oli jo aiemmin tutustunut kotona kuvaamiseen, ja toinen ei ollut koskaan. Näin lapset opastivat toinen toisiaan aikuisten opastuksen lisäksi.” (K1)*

Kun vertaiset opettavat toisiaan, eivät pelkästään oppijan roolissa olevien lasten taidot karku, vaan myös opettajan roolissa olevat lapset saavat mahdollisuuden syventää osaamis-

taan. Sen lisäksi, että lapsi saa opettajan roolissa voimauttavan tunteen omasta osaamisestaan ja pätevyystään, mikä varmasti vaikuttaa positiivisesti lapsen itsetuntoon, minäkuvaan ja oppimismotivaatioon, kehittyvät samalla myös lapsen metakognitiiviset taidot. (Liljeström ym. 2013, 58 & 76.) Kun lasten tehtävät ja roolit oppimisyhteisössä perustuvat toisten auttamiseen, yhteisöllisyyteen ja yhteistyöhön yksilöllisen pärjäämisen ja toisia vastaan kilpailemisen sijaan päästään myös sosiaalisen ja moraalisen kehittymisen sekä vastuulliseksi ihmiseksi kasvun lähteille (Suoranta 2003, 145).

### Kokemukset yhteisen projektin järjestämisestä, läpikäymisestä ja onnistumisesta

Käsitellessäni aiemmin lasten kulttuurivaihdon mediakasvatuksellista antia, kerroin siitä, kuinka projekti antoi lapsille kokemuksia yhteisen mediaesityksen tuottamisesta. Kerroin myös siitä, kuinka iloitseminen oman elokuvan näkemisestä oli samalla iloittomista onnistuneen projektin lopputuloksesta. Aineistoa analysoidessa olikin joissakin tilanteissa hie- man vaikea eritellä, milloin jokin antoisa kokemus koski mediakasvatusta ja milloin yhteisöllistä oppimista. Kaikkien osa-alueiden anti ilmeni paikka paikoin aineistossa päällekkäin, mikä on ymmärrettävää, sillä kyseessä oli kokonaisvaltainen projekti, jossa media- kasvatuksen, kansainvälisyyskasvatuksen ja yhteisöllisen oppimisen tavoitteet, sisällöt ja annit lomittuivat keskenään, kuten tutkimuksen teoreettista viitekehystä mallintava kuvio 6 osoitti. Tässä kappaleessa esittelen kuitenkin sellaista yhteisen projektin järjestämiseen, läpikäymiseen ja onnistumiseen liittyvää antia, joka ei tullut vielä aiemmin ilmi ja jonka voi parhaiten luokitella juuri yhteisölliseen oppimiseen liittyväksi anniksi.

Aineistossa ilmaistaan, että lasten kulttuurivaihto antoi siihen osallistuneille lapsille *”tilai- suuden tehdä yhdessä toisen kanssa ja tuottaa omia ideoita. Nähdä myös lopputulos ja saada onnistumisen kokemus”* (K2). Ilmaisua on melko kokonaisvaltainen kuvaus projektin annista. Se sisältää ideoinnin, yhteistyön, lopputuloksen näkemisen ja onnistumisen koke- muksen saamisen eli käytännössä koko projektin läpikäymisen alusta loppuun. Lasten kult- tuurivaihto näyttää siis olleen kokonaisuudessaan antoisa projekti siihen osallistuneille

lapsille. Projektin läpikäymisen todetaan lisänneen myös lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta (mikä tuli hieman toisesta näkökulmasta ilmi myös analyysissä oman elokuvan katsomisen tilanteesta):

*”Lapset saivat kokea yhteenkuuluvuutta omaan ryhmään yhteisen projektin kautta.” (K1)*

Suorannan (2003) mukaan ”yhteisöllisyyteen panostamisella on pitkäaikaisvaikutuksia, joilla on mahdollisuus turvata sekä ihmisten kaikinpuolinen hyvinvointi että yhteiskunnan rauhaista kehitys”. Hän toteaa, ettei mikään ole sen hyödyllisempää kuin ”suunnata opettajankoulutuksen ja opettajien voimavaroja yhteisöllisyyden kehittämiseen”. (Suoranta 2003, 122.) Lasten kulttuurivaihto näyttää teorioiden ja tutkimusaineiston perusteella sellaiselta oppimisprojektilta, jonka avulla yhteisöllisyyteen voitiin panostaa. Suorannan toiveiden mukaisesti lasten kulttuurivaihdossa opettajankoulutuksen ja opettajien voimavaroja suunnattiin yhteisöllisyyden kehittämiseen.

Aineiston perusteella uuden yhteisöllisen oppimisprojektin järjestäminen, läpikäyminen ja onnistuminen on monin tavoin antoisa kokemus kasvattajankin näkökulmasta:

*”Sain tulevaa työtäni varten kokemuksen siitä, kuinka projektiluontoista toimintaa toteutetaan. Tarvitaan yhteistyötä kaikkien projektissa mukana olevien kesken (opiskelijat, opettaja, esikoululaiset, vanhemmat, lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat). Kaikkien ryhmään kuuluvien tulee kantaa vastuuta yhdessä, muuten se kasaantuu yhden harteille. Projektiluontoinen työskentely on pitkäkestoista, ja vaatii motivaation säilymistä projektin loppuun asti, vaikka se jatkuisi kurssin ulkopuolelle. Kun projektia tehdään opiskelijaryhmässä, on mahdollisuus käyttää ryhmän jäsenten erityisosaamista, kielitaitoa ja kansainvälisiä ystävyyssuhteita. Ryhmässä tiedot, taidot ja osaaminen ovat monipuolisempia, kuin yksittäisen henkilön osaaminen. Ryhmässä opitaan myös toinen toisilta. Projektin aikana opin etsimään itse tietoa. Siinä yliopiston tietokoneasiantuntijat olivat suureksi avuksi” (K1)*

Kasvattaja kertoo, että lasten kulttuurivaihto antoi hänelle kokemuksen projektiluontoisen toiminnan toteuttamisesta tulevaa työelämää varten. Ollessaan mukana projektissa, hän huomasi eri tahojen välisen yhteistyön, vastuiden jakamisen ja motivaation säilymisen tärkeyden. Lisäksi hän sai kokemuksen ryhmässä toimimisen ja oppimisen eduista. Kasvattaja havaitsi myös ryhmän jäsenten erityisosaamisen ja ulkopuolisten asiantuntijoiden hyödyntämisen mahdollisuuden ja kehitti omia tiedon etsimisen taitojaan. Aikaisemmissakin tutkimuksissa todettu, että kun opettaja on itse oppimisyhteisön jäsen, eikä vain ulkopuolinen toiminnan järjestäjä ja kontrolloija, myös hän saa arvokkaan mahdollisuuden oppia paljon uutta (ks. Liljeström ym. 2013, 79). Opettajalla voi toisinaan aivan hyvin olla ”kyselijän, pohtijan ja ihmettelijän” rooli (Suoranta 2003, 204).

### 5.1.3 Lasten kulttuurivaihtoprojektin muu anti

Tässä luvussa esittelen, millaista muunlaista, alkuperäisten kolmen teeman ulkopuolelle luokiteltavaa antia kasvattajat kokivat lasten kulttuurivaihdolla olleen sekä projektiin osallistuneille lapsille että itselleen. Lasten kulttuurivaihdon muu anti -teeman alle ei syntynyt alateemoja, sillä teeman sisälle kertyi hyvin sekalainen joukko erilaisia ilmaisuja. Myöskään tutkimusta ohjaavat mediakasvatuksen, kansainvälisyyskasvatuksen tai yhteisöllisen oppimisen teoriat eivät tarjoa sopivaa peiliä tai tarttumapintaa, jonka avulla tulokset voisi muu anti -kategoriassa raportoida teorian ja empirian vuoropuheluna samalla tavalla kuin kolmessa alkuperäisessä teorialähtöisessä kategoriassa. Siksi projektin muu anti esitellään sellaisenaan, pelkkiin empiirisiin tuloksiin keskittyen.

Lasten kulttuurivaihdon muu anti tuli aineistossa esille siten, että kasvattajat ajattelivat lasten saaneen projektin ansiosta tarkemmin määrittelemätöntä hyvää mieltä ja iloa (K1), ”*ihanan kokemuksen*” (K2), ”*ajattelemisen aihetta*” (K3) ja ”*uusia ideoita lasten leikkeihin*” (K1). Maantietoon ja karttoihin tutustuminen mainittiin myös aineistossa projektin antina siihen osallistuneille lapsille (K1). Projektin muu anti kasvattajille itselleen ilmeni



aineistossa niin, että kasvattajat kertoivat saaneensa *"tilaisuuden kokea jotain uutta lasten kanssa"* (K2). Kasvattajat kertoivat nauttineensa lasten innostuksesta sekä lasten kokemusten karttumisesta: *"Parhaimpina muistoina ja kokemuksina jäi kuitenkin lasten oma innostus ja kokemus."* (K1) Kasvattajat mainitsivat projektin antina itselleen myös omien improvisointitaitojen kehittymisen sekä lasten kanssa työskentelyn harjoittelemisen (K1). Ulkopuolisten, kuten yliopiston opettajien ja opiskelijoiden kiinnostus lasten kulttuurivaihtoprojektia kohtaan sekä heiltä saatu positiivinen palaute antoi projektiin osallistuneille kasvattajille kannustusta ja kiitosta sekä *"kiinnostusta käyttää aikaa työn tekemiseen"* (K1). Aineistossa mainitaan, että *"oli hienoa olla mukana projektissa, joka herätti paljon mielenkiintoa"* (K1).

## 6. POHDINTA

### 6.1 Pääongelmaan saatujen tulosten pohdinta

Tutkimuksessani selvitin lasten kulttuurivaihtoon osallistuneiden kasvattajien käsityksiä siitä, mitä kyseinen kulttuurivaihtoprojekti antoi siinä mukana olleille lapsille ja kasvattajille itselleen. Selvitin lasten kulttuurivaihdon antia erityisesti projektiin sisältyneeseen mediakasvatukseen, kansainvälisyyskasvatukseen ja yhteisölliseen oppimiseen liittyen. Edellisessä luvussa raportoin tutkimuksen tulokset kertomalla kaikista niistä aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan toisen asteen teemoittelun perusteella syntyneistä yhdeksästä alateemasta, jotka sijoittuivat tutkimuksen alkuperäisten teorialähtöisten pääteemojen alle. Kukin alateema auttoi erittelemään tarkemmin sitä antia, jota lasten kulttuurivaihto tarjosi siihen osallistuneille lapsille ja kasvattajille mediakasvatuksen, kansainvälisyyskasvatuksen ja yhteisöllisen oppimisen kannalta. Nyt tarkastelen tutkimuksen pääongelmaa – lasten kulttuurivaihdon antia siinä mukana olleille lapsille ja kasvattajille – aineistolähtöisten alateemojen sijaan teorialähtöisten yläteemojen tasolla. Näin pohdinta siirtyy abstraktimmalle tasolle verrattuna tulosten raportointiin.

Mediakasvatuksen saralla lasten kulttuurivaihto antoi siihen osallistuneille lapsille ja kasvattajille tilaisuuden tutustua nykypäivän tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuuksiin ja

haasteisiin. Lisäksi projekti antoi lapsille kokemuksia oman mediaesityksen tuottamisesta. Projektin mediakasvatuksellisena antina nähtiin sekä kasvattajien että lasten kannalta myös oman elokuvan näkemisen riemu. On kuitenkin tärkeää muistaa, että asioita ja ilmiöitä ei kuvaa pelkästään se, mitä ne ovat, vaan myös se, mitä ne eivät ole (ks. esim. Härkönen 1996). Se, mitä jokin ilmiö ei ole, voi myös olla hyvin olennaista ilmiön ominaisuuksista ja laadusta puhuttaessa. Näin ollen projektin annista kertoo myös se, mitä projekti ei antanut. Mediakasvatuksen teorioiden ja mediakasvatukseen liittyvien tutkimusten sekä tämän tutkimuksen aineiston antamien tulosten perusteella voi päätellä, että lasten kulttuurivaihto on ollut siihen sisältyneen mediakasvatuksenkin suhteen antoisa, mutta ei silti niin antoisa, kuin se olisi voinut olla.

Mediakasvatuksessa on median tuottamisen valmiuksien kehittämisen ja teknologisten välineiden hallinta- ja käyttötaitojen kehittämisen lisäksi tärkeää myös median vastaanottamisen valmiuksien kehittäminen. Median vastaanottamisen valmiudet tarkoittavat media-analyttisiä taitoja, joita tarvitaan median kriittisessä tulkinnassa (Sintonen 2002, 113). Tutkimukseni aineistossa ei ollut merkkejä siitä, että lasten kulttuurivaihto olisi kehittänyt lasten median vastaanottamisen valmiuksia, vaan sen katsottiin kehittäneen ainoastaan median tuottamisen valmiuksia ja teknologisten välineiden hallinta- ja käyttötaitoa. Median vastaanottamisen suhteen kasvattajat mainitsivat projektin antina toki sen, että oman elokuvan näkeminen tuotti riemua sekä projektiin osallistuneille lapsille että kasvattajille. Edellisessä tapauksessa on kuitenkin kyseessä paremminkin median vastaanottamisen synnyttämä tunne, kuin median vastaanottamisen valmiuksien kehittyminen. Kriittisen ajattelukyvyyn kehittyminen on mediakasvatuksessa olennaista (Mustonen 2002, 55–56), mutta kasvattajien vastauksissa ei ollut mainintoja siitä, että lasten kulttuurivaihto olisi opettanut lapsille kriittistä suhtautumista mediaan ja sen viesteihin. Lapset eivät esimerkiksi saaneet tutkimustulosten perusteella sitä tärkeää oivallusta, että toisaalta media heijastaa todellisuutta, mutta toisaalta se myös itse luo omaa todellisuuttaan (emt., 55–56). Tämä saattaa selittyä sillä, että projektiin osallistuneet lapset olivat iältään vasta 5–7-vuotiaita. Toisaalta lasten kulttuurivaihdon ideaa voisi silti kehittää edelleen niin, että seuraavilla kerroilla, kun samankaltainen projekti toteutetaan, mukaan otettaisiin vahvemmin, selkeämmin ja näkyvämmiin myös median vastaanottamisen osa-alue tavoitteineen. Lasten kulttuurivaihdon kehittäminen tähän suuntaan ei liene kovin haastavaa, sillä projektiin sisältyy joka tapauksessa median vastaanottamisen hetkiä lasten katsoessa omaa elokuvaansa sekä yhteistyö-

maan kuvaamaa elokuvaa. Tällöin olisi mahdollista keskustella esimerkiksi siitä, milloin median viestit ovat faktaa ja milloin fiktiota sekä siitä, että dokumentitkin ovat valikoitua ja dramatisoitua tuotantoa, eivätkä näin ollen välttämättä täyttää totta (emt., 55). Lisäksi kahden eri maan lasten omasta näkökulmasta suunniteltujen ja kuvattujen dokumenttielokuvien katsominen yhdessä lasten kanssa voisi tarjota kontekstin myös keskusteluille siitä, kuinka medially on tapana synnyttää stereotypioita ja esittää asioita vääristellysti tai liian mustavalkoiseksi verrattuna värikkääseen todellisuuteen (emt., 57).

Myös kansainvälisyyskasvatuksen teorioiden ja kansainvälisyyskasvatukseen liittyvien tutkimusten sekä tämän tutkimuksen aineiston antamien tulosten perusteella voi päätellä, että lasten kulttuurivaihto on ollut siihen sisältyneen kansainvälisyyskasvatuksen suhteen antoisa, mutta ei silti niin antoisa, kuin se olisi voinut olla. Projekti tarjosi kyllä siihen osallistuneille lapsille – ja hieman kasvattajillekin – onnistunutta kulttuurikasvatusta ja suvaitsevuuskasvatusta, se avasi lasten maailmankuvaa ja antoi lapsille innostavia kokemuksia vieraan kielen opiskelusta, mutta esimerkiksi kestävä kehitys ja kestävä kehitys edistävän koulutuksen näkökulmia ei tullut tutkimusaineistossani lainkaan esille. Räsänen (2011, 21) on todennut, että kansainvälisyyskasvatus kulkee käsi kädessä kestävä kehitys edistävän koulutuksen kanssa, joten lasten kulttuurivaihdolla olisi voinut olettaa olleen potentiaalia myös kestävä kehitys edistävän koulutuksen suhteen. Kestävä kehitys tarkoittaa kehitystä, joka takaa ”terveelliset, turvalliset ja oikeudenmukaiset elämisen mahdollisuudet” nykyisille sukupolville, mutta mahdollistaa myös sen, että tulevatkin sukupolvet saavat elämisen tarpeensa tyydyttyksi. Kestävä kehitys turvaa ”ympäristön kantokyvyn, luonnon monimuotoisuuden ja kulttuurien kirjon säilymisen”. Kestävä kehitys edistävä koulutus taas tarkoittaa varhaiskasvatustasolla yksinkertaisimmillaan sitä, että lasten kasvua kestävä elämäntapaan tuetaan. (Keke päiväkodissa. Kestävän kehityksen ohjelma 2010, 2.) Vaikka tässä tutkimuksessa kasvattajat kokivat, että lasten kulttuurivaihto antoi projektiin osallistuneille lapsille tilaisuuden tutustua toisella puolella maapalloa asuvien lasten elämään, vahvistaa suvaitsevia asenteitaan ja omaksua näkemys, jonka mukaan erilaisuus on rikkautta, kytkentöjä kulttuurikasvatuksen ja kulttuurisesti kestävä kehitys välillä ei aineistossa näkynyt. Lasten kulttuurivaihtoa voisikin kehittää seuraavia toteutuskertoja varten siten, että kestävä kehitys, erityisesti kulttuurisesti kestävä kehitys teema olisi projektissa vahvemmin esillä. Esimerkiksi keskustelut kulttuurien

kirjon säilymisen tärkeydestä saattaisivat sopia hyvin lasten kulttuurivaihdon kansainvälisyyskasvatuksellista ainesta täydentämään.

Samalla tavalla kuin lasten kulttuurivaihtoon sisältyneen mediakasvatuksen ja kansainvälisyyskasvatuksen kohdalla, myös projektiin sisältyneellä yhteisöllisellä oppimisella olisi voinut olla projektiin osallistuneille lapsille ja kasvattajille enemmän annettavaa, kuin mitä se tutkimustulosten perusteella antoi. Lasten kulttuurivaihto antoi lapsille mahdollisuuden saada äänensä kuuluviin toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa ja projektiin osallistuneet kasvattajatkin olivat tästä mielissään. Lisäksi lapset saivat projektiin sisältyneen yhteisöllisen oppimisen ansiosta tunteen oman roolin ja tehtävän tärkeydestä oppimisyhteisössä ja niin kulttuurivaihtoon osallistuneet lapset kuin kasvattajatkin saivat kokemuksia yhteisen projektin järjestämisestä, läpikäymisestä ja onnistumisesta. Uusia projektin kehittämisideoita syntyy kuitenkin jälleen, kun tarkastellaan sellaisia yhteisöllisen oppimisen avulla saavutettavissa olevia asioita, joita tutkittavat eivät tutkimusaineistossa maininneet. Esimerkiksi Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2008) mukaan yhteisöllisen oppimisen kokemukset voivat opettaa uuden tavan suhtautua tietoon, oppimiseen, älykkyyteen ja elämään. Tässä ratkaisevaa on se, että myytit älykkyydestä ja lahjakkuudesta vain harvojen ja valittujen yksilöiden synnynnäisenä yksinoikeutena murtuvat. Yhteisöllisessä oppimisessä on siis avainasemassa ajatus siitä, että kuka tahansa voi kehittää osaamistaan ja yltää huippusuorituksiin, kun vain harjoittelee ja työskentelee oman osaamisensa ylärajalla sekä ottaa vastuuta yhteisön tiedon edistämisestä omassa toimintaympäristössään. Tämän suhtautumistavan välittäminen lapsille on tärkeää, sillä usko omiin kykyihin joutuu elämässä kokeutukselle, jos älykkyyttä ja taitavuutta selitetään karkeasti ihmisiä luokittelevalla tavalla vedoten ominaisuuksien synnynnäisyyteen ja pysyvyyteen. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2008, 379–385.) Tutkimusaineistossani kasvattajat eivät maininneet näitä näkökulmia, joista Hakkarainen ja muut (emt.) puhuvat yhteisöllisen oppimisen antina. Seuraavaa mahdollista lasten kulttuurivaihdon toteuttamiskertaa varten olisikin ehkä syytä pohtia, voisiko projektin avulla välittää lapsille myös optimistista suhtautumista oman älykkyyden kehittämiseen ja kitkeä pois luulot älykkyydestä vain harvojen ja valittujen mystisenä ominaisuutena – tai ennaltaehkäistä tällaisten lannistavien käsitysten syntymistä. Projekti voisi kenties muodostua yhdeksi sellaiseksi kokemukseksi, joka synnyttää lapsessa ”intohipon oppimiseen ja elämään” (ks. emt., 385). Jos lasten kulttuurivaihdossa onnistutaan yhdessä luomaan kannustava yhteisöllisen oppimisen ilmapiiri ja löytämään aihetta jokaisen osal-

listujan kykyjen ja saavutusten noteeraamiseen sekä kehumiseen, uskon sen olevan ainakin hyvä alku Hakkaraisen ja muiden (emt.) painottamien optimististen suhtautumistapojen omaksumisessa. Projektin eri vaiheissa tarjoutuu lisäksi mahdollisuuksia ottaa lasten kanssa keskustelun aiheeksi harjoittelun ja osallistumisen merkitys omien taitojen ja kykyjen kehittämisessä. Lasten kanssa voitaisiin puhua siitä, ettei kukaan ole seppä syntyessään ja että harjoittelu tekee mestarin.

Kaiken edellisen lisäksi tutkimustuloksista nähdään, että projekti voi olla antoisa myös muulla tavalla, kuin siihen sisältyvän mediakasvatuksen, kansainvälisyyskasvatuksen ja yhteisöllisen oppimisen kannalta. Tulevilla lasten kulttuurivaihdon toteuttamiskerroilla projektiin voisikin integroida systemaattisemmin aineksia myös mediakasvatuksen, kansainvälisyyskasvatuksen ja yhteisöllisen oppimisen ulkopuolelta, aina projektiin mukaan lähtevien ryhmien omien kiinnostusten ja tarpeiden pohjalta. Poimiakseni esimerkiksi yhden lasten kulttuurivaihdon kehittämisidean projektin muun annin yläteemaan kuuluneista tutkimustuloksista, lasten kulttuurivaihtoon voisi vahvemmin integroida leikkiä ja leikki-ideoiden vaihtoa. Tutkimusaineistossa nimittäin mainittiin lasten kulttuurivaihto uusien leikki-ideoiden synnyttäjänä. Eri maalaiset lapset voisivatkin tulevissa kulttuurivaihtoprojekteissa esitellä toisilleen oman maansa lisäksi tai sen sijaan vaikka perinne- ja laululeikkejään. Lasten kulttuurivaihdon perusideaidea taipunee hieman soveltamalla monenlaisiin tarpeisiin.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus

Tutkimuksessani on vankka teoreettinen viitekehys ja laaja lähdeluettelo. Lähteinä on käytetty myös kansainvälisiä tutkimuksia. Lähteitä on käytetty eettisesti. Tutkimukseni teoreettinen triangulaatio lisää sen uskottavuutta (ks. Denzin 1970, Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran 2009, 233 mukaan). Tutkimusaineiston keruuta varten on saatu tarvittava tutkimuslupa (ks. liitte 2) ja aineisto on analysoitu vastaajia, heidän mielipiteitään sekä

heidän yksilöllisyyttään kunnioittaen. Aloittelevana tutkijana olen suosinut tutkimuksessani teorialähtöistä ja teoriaohjaavaa analyysiä, sillä ne ovat usein aloittelijoiden kohdalla aineistolähtöistä analyysiä varmempia tapoja saada aikaan luotettava ja uskottava tutkimus. Tutkijan huolellinen ja kattava perehtyneisyys tutkimukseen liittyviin teorioihin sekä aiempiin tutkimuksiin ennen aineiston analyysia on siis vaikuttanut tutkimuksessani positiivisesti analyysin luotettavuuteen. Aineiston analyysin luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä lisää tutkimuksessani myös se, että tulososiota on rikastutettu monilla suorilla lainauksilla tutkimusaineistosta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233). Aineistosta saadut tulokset on käsitelty teoreettisesti erittäin tarkasti ja kattavasti. Pohdinnassa on vielä pystytty nostamaan abstraktiotasoa tutkimusongelmien käsittelyssä. Abstraktiotason nostamisesta huolimatta tutkimuksen johdonmukaisuus on säilynyt. Tutkimus on säilyttänyt johdonmukaisuutensa alusta loppuun asti, sillä samat kolme pääteemaa – mediakasvatus, kansainvälisyyskasvatus sekä yhteisöllinen oppiminen – kulkevat tutkimuksessa mukana teoriasta tutkimuskysymyksiin ja tuloksista pohdintaan. Tutkimuksessa on selostettu tarkasti, mitä tutkimusmenetelmiä on käytetty ja miten on päädytty saatuihin tuloksiin ja johtopäätöksiin.

Tutkimusaineisto oli melko pieni. Kattavamman aineiston olisi voinut saada keräämällä sen sähköisen kyselylomakkeen sijaan haastatteluiden avulla. Kahden eri maan väliset etähaastattelutkin olisivat olleet mahdollisia uuden tieto- ja viestintäteknologian ansiosta. Seuraavissa tutkimuksissa muistettakoon haastatteluiden edut kyselylomakkeisiin verrattuina. Tutkimuksessa ei valitettavasti ollut tutkijatriangulaatiota, sillä tutkimuksen tekoon osallistui vain yksi tutkija. Eri tutkijoiden perspektiivit olisivat voineet tuoda tutkimukseen lisää kriittisyyttä, uskottavuutta ja luotettavuutta. (ks. Denzin 1970, Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran 2009, 233 mukaan.) Tutkimuksen voidaan katsoa tuottaneen myös liian subjektiivista tietoa johtuen siitä, että tutkija oli samalla myös yksi lasten kulttuurivaihtoprojektin kehittäjistä ja järjestäjistä. Toisaalta tällainen asetelma on esimerkiksi toimintatutkimuksen traditiosta tuttu (ks. esim. Syrjälä & Numminen 1988, 50–51) ja siten tieteellisesti hyväksyttävä.

### 6.3 Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys

Kun seuraa keskustelua mediakasvatuksen, kansainvälisyyskasvatuksen ja yhteisöllisen oppimisen tilasta Suomessa, huomaa pian lukevansa paremminkin *tilauksesta* kuin tilasta. Sekä mediakasvatukselle, kansainvälisyyskasvatukselle että yhteisölliselle oppimisella on tällä hetkellä yhteiskunnassamme tilausta (ks. esim. Laaksola 2013; Räsänen 2011; Suoranta 2003). Koska tämä tutkimus osoitti, että lasten kulttuurivaihtoprojektilla oli paljon annettavaa mediakasvatuksen, kansainvälisyyskasvatuksen ja yhteisöllisen oppimisen saralla, voisi samankaltaisten projektien järjestämistä ehdottaa yhdeksi mahdollisuudeksi lisätä mediakasvatuksen, kansainvälisyyskasvatuksen ja yhteisöllisen oppimisen käytännön toteuttamista varhaiskasvatuksen kentällä. Kyseessä on siis yksi uusi idea toteutettavaksi varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksen yhteiskunnallinen hyöty tulee myös ilmi siten, että tutkimuksen tekeminen opetti minulle tulevana lastentarhanopettajana tutkivaa työtettä. Omaa työtäni ja siihen liittyviä ilmiöitä tutkimalla voin osallistua tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen kehittämiseen.

### 6.4 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimus osoitti, että lasten kulttuurivaihdon ideaa voisi ennen seuraavia soveltamiskertoja parantaa ja kehittää edelleen siten, että uusista kulttuurivaihtoprojekteista tulisi entistä antoisampia. Pääongelma-luvussa olen jo esittänyt muutaman ehdotuksen lasten kulttuurivaihdon kehittämiseksi. Paras tapa kehittää lasten kulttuurivaihdon ideaa saattaisi kuitenkin olla uusien kulttuurivaihtoprojektien järjestäminen ja niiden tarkasteleminen esimerkiksi toimintatutkimuksen näkökulmasta. Paneutumalla pelkän projektin annin sijaan myös projektissa vastaan tulleisiin haasteisiin ja niistä selviytymiseen sekä projektissa mukana olleiden lasten ja kasvattajien omiin parannusehdotuksiin olisi kenties mahdollista luoda sellainen lasten kulttuurivaihdon malli, joka auttaisi varhaiskasvatuksesta, mediakasvatuksesta



ta, kansainvälisyyskasvatuksesta sekä yhteisestä oppimisesta kiinnostuneita kasvattajia jatkossa oman, yhä antoisamman ja sujuvamman lasten kulttuurivaihtoprojektin järjestämisessä. Mallin luomisessa voisi käyttää apuna Härkösen varhaiskasvatuksen pedagogista systeemiteoriaa ja varhaiskasvatus- ja esiopetusajattelun yleistä systeemimallia, sillä ne kattavat kaikki varhaiskasvatuksen ilmiöt, ovat pedagogisia, historiallisesti valideja, kestäviä, erilaiset käsitykset ja käsitysten muuttumisen huomioon ottavia ja sopivia nimenomaan uusien teorioiden luomisprosessin tueksi (ks. Härkönen 2011, 55–62; Härkönen 2008).

## LÄHTEET

Antikainen, A. & Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Atjonen, P. 2010. Akateemisen tutkielman raportointiopas. Itä-Suomen yliopisto.

Filosofinen tiedekunta. Viitattu 13.2.2014

[https://www.uef.fi/documents/11461/898474/akateemisen\\_tutkielman\\_raportointiopas.pdf/e5a5d2ee-1963-4f32-8feb-7abcf8c528](https://www.uef.fi/documents/11461/898474/akateemisen_tutkielman_raportointiopas.pdf/e5a5d2ee-1963-4f32-8feb-7abcf8c528)

Ching, C. C. & Wang, X. C. 2012. “This Is Me”: Digital photo journals and young children’s technologies of the self. Teoksessa C. C. Ching & B. J. Foley (toim.) Constructing the self in a digital world. Cambridge: Cambridge University Press, 26–46.

Clayton, J. B. 2003. One classroom, many worlds. Teaching and learning in the cross-cultural classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

Davis, A. & Weinshenker, D. 2012. Digital storytelling and authoring identity. Teoksessa C. C. Ching & B. J. Foley (toim.) Constructing the self in a digital world. Cambridge: Cambridge University Press, 47–74.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. 2010. Opetushallitus.

Viitattu 22.11.2013

[http://www.oph.fi/download/131115\\_Esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf)

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Haatainen, T. 2004. Globaali vastuu. Teoksessa T. Myllymäki (toim.) Pallo haltuun.

Kansainvälisyyskasvatus Suomessa. Lahti: Kehitysyhteistyön palvelukeskus, 7–9.

Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

Helenius, A. 2008. Mitä pedagogisella prosessilla tarkoitetaan? Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen. (toim.) 2008. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Porvoo: WSOY, 52–56.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila & J. Kinos & J. Virtanen. 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–183.

Härkönen, U. 1996. Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 38. Väitöskirja.

Härkönen, U. 2003. Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 86. University of Joensuu. Joensuun yliopistopaino: Joensuu.

- Härkönen, U. 2008. New pedagogical systems theory and early childhood education culture. Teoksessa U. Härkönen & E. Savolainen (toim.) International views on early childhood education. ISBN 978-952-219-091-8.  
Viitattu 22.11.2013 <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/varhais/harkonen.pdf>
- Härkönen, U. 2011. The process of creating the pedagogical systems theory for early childhood and preschool education. Teoksessa M. Veisson, E. Hujala, P.K. Smith, M. Waniganayake, & E. Kikas, (toim.) 2011. Global perspectives in early childhood education diversity, challenges and possibilities. Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 47–66.
- Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. 1948. YK. Teoksessa YK:n ihmisoikeusasiakirjoja. 1997. Ulkoasiainministeriön julkaisuja 8. Helsinki, 6–11.
- Kaikkinaisen rotusyrjinnän poistamista koskeva kansainvälinen yleissopimus. 1965. YK. Teoksessa YK:n ihmisoikeusasiakirjoja. 1997. Ulkoasiainministeriön julkaisuja 8. Helsinki, 74–87.
- Kansainvälisyyskasvatus 2010. 2007. Opetusministeriön julkaisuja 11. Valtioneuvosto.  
Viitattu 22.11.2013  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi>
- Keke päiväkodissa. Kestävän kehityksen ohjelma. 2010. Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskus, Lastentarhanopettajaliitto, OKKA-säätiö, 4V-hanke & Suomen Ympäristökasvatuksen Seura. Viitattu 19.1.2014  
[http://www.4v.fi/files/4597/Keke\\_paivakodissa\\_esite.pdf](http://www.4v.fi/files/4597/Keke_paivakodissa_esite.pdf)
- Korhonen, A. 2002. Mediakasvatusta Jukolan päiväkodissa. Teoksessa S. Sintonen (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 40–54.

- Kotilainen, S. 2002. Kasvattaja Lapsen tulkkina mediaympäristössä. Teoksessa S. Sintonen (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 34–39.
- Kurki, L. 2001. Sosiaalipedagoginen näkökulma varhaiskasvatukseen. Teoksessa K. Karila & J. Kinos & J. Virtanen. 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 112–135.
- Laaksola, H. 2013. Mediaopetuksesta otettava vastuu. Pääkirjoitus. Opettaja 46/2013, 3.
- Laru, J. 2013. Teknologian käyttö opetuksen ja oppimisen tukena on usein teknologia-vetoista. Suomen opettajaksi opiskelevien liiton jäsenlehti Soolibooli 5/2013, 8–11.
- Laru, J. 2012. Scaffolding learning activities with collaborative scripts and mobile devices. University of Oulu. Faculty of Education. Väitöskirja. Viitattu 22.11.2013 <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514299407/isbn9789514299407.pdf>
- Liljeström, A., Enkenberg, J. & Pöllänen, S. 2013. Making learning whole: an instructional approach for mediating the practices of authentic science inquiries. Cultural Studies of Science Education. 8 (1), 51-86.  
Viitattu 22.11.2013 <http://blogs.springer.com/csse/articles-forums/making-learning-whole-an-instructional-approach-for-mediating-the-practices-of-authentic-science-inquiries>
- Mediataidot ovat uusi uimataito. 2013. Pääkirjoitus. Helsingin Sanomat 28.8.2013, A6.
- Mustonen, A. 2002. Median rooli psykologisessa kehityksessä. Teoksessa S. Sintonen (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 55–69.

- Myllymäki, T. (toim.) 2004. Pallo haltuun. Kansainvälisyyskasvatus Suomessa. Lahti: Kehitysyhteistyön palvelukeskus.
- Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Räsänen, R. 2011. Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman arviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 13. Valtioneuvosto. Viitattu 22.11.2013  
<http://www.okm.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr13.pdf?lang=fi>
- Sintonen, S. 2002. Mediakasvatusta järjellä ja tunteella. Teoksessa S. Sintonen (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 111–118.
- Sintonen, S. 2012. Susitunti. Kohti digitaalisia lukutaitoja. Helsinki: Finn Lectura.
- Suomi Sanakirja. Sivistyssanakirja. Viitattu 15.3.2014 <http://www.suomisanakirja.fi/anti>
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Tarsalainen, A. 2013. Mediakasvatus kuuluu päiväkodin arkeen. Lastentarha 5/2013, 24–25.

- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Saarijärvi: Gummerus. Viitattu 22.11.2013 <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>
- Varis, T. 2002. Isovanhempana digitaaliajassa. Teoksessa S. Sintonen (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 23–33.
- Vartiainen, H., Liljeström, A. & Enkenberg, J. 2012. Design-oriented pedagogy for technology-enhanced learning to cross over the borders between formal and informal environments. Journal of Universal Computer Science. 18,(15 ), 2097-2119 Viitattu 22.11.2013 [http://www.jucs.org/jucs\\_18\\_15/design\\_oriented\\_pedagogy\\_for](http://www.jucs.org/jucs_18_15/design_oriented_pedagogy_for)
- Vygotski, L. S. 1982 [1934]. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Yleissopimus lasten oikeuksista. 1989. YK. Teoksessa YK:n ihmisoikeusasiakirjoja. 1997. Ulkoasiainministeriön julkaisuja 8. Helsinki, 118–139.

## LIITTEET

### Liite 1: Kyselylomake

**Hyvät lastentarhanopettajat, lastenhoitajat ja opettajaopiskelijat, jotka olitte mukana suomalaisten ja indonesialaisten lasten kulttuurivaihtoprojektissa keväällä 2013. Teen lasten kulttuurivaihtoprojektista kandidaatin tutkielmaa. Tutkielma kuuluu lastentarhanopettajaopintoihini Itä-Suomen yliopistossa, Savonlinnan kampuksen lastentarhanopettajakoulutuksessa. Pyydän teitä vastaamaan alla olevaan kyselyyn ja lähettämään vastauksenne sähköpostin liitteenä minulle toukokuun 2013 loppuun mennessä. Käsittelen vastauksenne osana kandidaatin tutkielmani aineistoa. Iso kiitos yhteistyöstä! Jos haluatte lisätietoja tutkimuksestani, voitte ottaa minuun yhteyttä sähköpostilla ([xxxxxxxx@student.uef.fi](mailto:xxxxxxxx@student.uef.fi)) tai puhelimitse (xxx xxx xxxx).**

**Ystävällisin terveisin ja oikein hyvää loppukevättä toivottaen  
Riitta Koistinen**

KYSYMYKSET KULTTUURIVAIHTOPROJEKTISSA MUKANA OLLEILLE SUOMALAISILLE  
LASTENTARHANOPETTAJILLE, LASTENHOITAJILLE JA OPETTAOPISKELIJOILLE:

1. Mitä uskot videokulttuurivaihtoprojektin antaneen lapsille?
2. Minkä uskot olevan tärkein asia, jonka kulttuurivaihtoprojekti lapsille antoi?
3. Mitä projekti antoi sinulle itsellesi?
4. Tuliko mielestäsi projektin aikana eteen ongelmia? Millaisia nuo ongelmat olivat ja miten ne selvisivät?
5. Jos olisit uudelleen mukana toteuttamassa lasten kulttuurivaihtoprojektia, tekisitkö jotain toisin? Mitä muuttaisit, jotta kulttuurivaihtoprojektista tulisi entistä parempi?
6. Oletko koskaan ennen kuullut, että joku olisi toteuttanut samantapaisen lasten kulttuurivaihtoprojektin? (Jos olet aikaisemmin törmännyt lasten kulttuurivaihtoprojekteihin, millaisia ne olivat?)
7. Voisitko ajatella soveltavasi lasten kulttuurivaihtoprojektia niin, että toteuttaisit sen tulevaisuudessa uuden lapsiryhmän ja uuden ulkomaalaisen (tai suomalaisen) yhteistyöpäiväkodin/-esikoulun/-koulun kanssa?
8. Kulttuurivaihtoprojektissa sovelsimme yhteisöllisen oppimisen muotoja, kuten projektilähtöistä oppimista ja vastavuoroista opettamista. Mikä on mielestäsi yhteisöllisen oppimisen muotojen merkitys varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa?

(jatkuu)



(Liite 1 jatkuu)

9. Hyödynsimme lasten kulttuurivaihtoprojektissa tietoviestintäteknologiaa (iPadi, editointiohjelmat, sähköpostit, blogit). Mikä on mielestäsi tietoviestintäteknologian merkitys varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa?
10. Kulttuurivaihtoprojektimme sisälsi kansainvälisyyskasvatusta. Mikä on mielestäsi kansainvälisyyskasvatuksen merkitys varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa? Onko kansainvälisyyskasvatus mielestäsi tärkeää päiväkodissa ja esikoulussa? Miksi?

## Liite 2: Tutkimuslupa

SAVONLINNAN KAUPUNKI  
Sivistystoimiala

PÄÄTÖS

Sivistystoimenjohtaja

17.04.2013

Sivu 1

Yleinen päätös

17 §

Riitta Koistisen tutkimuslupa-anomus

Selostus:

Opiskelija Riitta Koistinen on 15.4.2013 saapuneella anomuksellaan pyytänyt tutkimuslupaa opinnäytetyötään varten. Hän suorittaa kasvatustieteiden kandidaatin tutkintoa Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksella.

Tutkimuksen aiheena on [REDACTED] päiväkodin esiopetusryhmässä toteutettu suomalaisten ja indonesialaisten lasten kulttuurivaihtoprojekti.

Työn ohjaajana toimii varhaiskasvatuksen professori Ulla Härkönen.

Toimivaltamääräys:  
Savonlinnan kaupungin hallintosääntö

Valmistelu: vs. varhaiskasvatuspäällikkö Anna-Liisa Sairanen, puh. [REDACTED]

Päätös:

Päätän myöntää tutkimusluvan tutkielmaan, joka käsittelee [REDACTED] päiväkodin esiopetusryhmässä kevään 2013 aikana toteutettua suomalaisten ja indonesialaisten lasten kulttuurivaihtoprojektia.



Sivistystoimenjohtaja Markku Kankkunen

Tiedoksi:

Riitta Koistinen  
[REDACTED] päiväkoti

Toimenpiteet:

(jatkuu)

SAVONLINNAN KAUPUNKI  
Sivistystoimiala

PÄÄTÖS

Sivistystoimenjohtaja

17.04.2013

Sivu 3

Kirjallinen oikaisuvaatimus on muutoksenhakijan, laillisen edustajan tai asiamiehen allekirjoitettava.

Viranomaiselle saapunutta sähköistä asiakirjaa ei tarvitse täydentää allekirjoituksella, jos asiakirjassa on tiedot lähettäjästä eikä asiakirjan alkuperäisyyttä tai eheyttä ole syytä epäillä.

#### **Oikaisuvaatimuksen toimittaminen**

Oikaisuvaatimus on toimitettava oikaisuvaatimusajan kuluessa osoitteella:

Savonlinnan sivistyslautakunta  
Olavinkatu 27, 57130 Savonlinna

Kirjaamon puhelinnumero on 015-527 4000.

Faksinumero on 015-525 0222 ja sähköpostiosoite:  
sivistys.virasto@savonlinna.fi

Sivistysviraston aukioloaika on maanantaista perjantaihin klo 8.00-16.00.

Oikaisuvaatimuksen voi lähettää postitse, lähetin välityksellä tai sähköisesti.

Postiin oikaisuvaatimus on jätettävä niin ajoissa, että se ehtii perille oikaisuvaatimusajan viimeisenä päivänä ennen kansliapalveluiden aukioloajan päättymistä.

Sähköinen viesti katsotaan saapuneeksi viranomaiselle silloin, kun se on viranomaisen käytettävissä vastaanottolaitteessa tai tietojärjestelmässä siten, että viestiä voidaan käsitellä.

Oikaisuvaatimus toimitetaan aina omalla vastuulla.

#### **Tiedoksianto**

Pöytäkirja pidetään yleisesti nähtävänä  
sivistysvirastossa 22.04.2013

Päätös on annettu postin kuljetettavaksi 19.4.2013

Edellä olevan todistaa.

  
Vs. varhaiskasvatuspäällikkö Anna-Liisa Sairanen